

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Anna SMOLÍKOVÁ

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prestiž učitelství pro mateřské školy
Prestige of Nursery School Teaching
Anna Smolíková

Vedoucí práce: PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy
a vyšší odborné školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Prestiž učitelství pro mateřské školy* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Michalu Zvírotskému, Ph.D. za jeho cenné rady a podporu při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a ochotu všem respondentům a participantům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě mnohokrát děkuji za korekci textu mé rodině a také za oporu a trpělivost ze strany všech mých blízkých.

Podpis:

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje prestiži učitelského povolání se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Teoretická část této práce obsahuje informace o učitelství jako profesi, dále se zaměřuje přímo na prestiž učitelů mateřských škol a popisuje současné aspekty prestiže. V neposlední řadě je podrobně popsán vývoj povolání předškolního pedagoga, jako zdroj probíhající profesionalizace učitelství. Hlavním cílem výzkumné části je porovnat, jak je prestiž preprimárních pedagogů hodnocena učiteli z jiných školských stupňů a samotnými předškolními pedagogy. Dále zjistit jak se liší výsledky šetření autorky práce a průzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM) při Sociologickém ústavu AV ČR o prestiži povolání z roku 2013 a 2016. Design šetření je smíšený. Je využito metod dotazníku, strukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů.

Výsledky ukazují relativní shodu s výzkumem CVVM. Respondenti hodnotili výrazně rozdílně pouze čtyři povolání a učitelská povolání hodnotili o něco výše než v původním průzkumu. Srovnání učitelských povolání, jak je hodnotili sami učitelé, ukázalo, že každá skupina učitelů (dle školských stupňů) hodnotila své vlastní povolání nejvýše kromě učitelů vyšších odborných škol a celkově nejvýše hodnotili respondenti učitele základních škol, nejnižší pak učitele vyšších odborných škol. Z rozhovorů vyplynulo, že hodnocení prestiže je závislé na mnoha aspektech. Participanti nejčastěji uváděli: zodpovědnost, náročnost povolání (fyzická i psychická), přínos pro společnost, úroveň vzdělání či kvalifikace a vlastní zkušenosti s lidmi z daného povolání či vlastní zkušenost při vykonávání daného povolání.

Klíčová slova

učitel, pedagog, prestiž, povolání, profese, semiprofese, preprimární (předškolní) pedagog, učitelství pro mateřské školy, průzkum veřejného mínění

Abstract

This thesis is devoted to the teaching profession with a focus on nursery school teaching. The theoretical part contains information about teaching as a profession, focusing directly on the prestige of nursery school teachers and describes the contemporary aspects of prestige. Finally, it is described in detail the development of the profession preschool teacher, as a source of ongoing professionalisation of teaching. The main objective of the research is to compare how the prestige of pre-primary teachers evaluated by teachers from other educational levels and preschool educators themselves. Furthermore, to determine how different the results of the investigation work of the author and poll by the Centre for Public Opinion Research (Centrum pro výzkum veřejného mínění - CVVM) at the Institute of Sociology of the prestige of the profession of 2013 and 2016. Design survey is mixed. The method is a questionnaire, structured interviews and document analysis.

The results show the relative agreement with research by CVVM. Respondents rated significantly differently just 4 professions and teaching professions rated slightly higher than in the original survey. Comparison of the teaching profession, as evaluated by teachers, showed that each group of teachers (according to school grades) evaluated their own vocation maximum Apart from teachers colleges and at most, respondents primary school teachers, then teachers lowest colleges. The interviews showed that the evaluation prestige is dependent on many aspects. Participants often mentioned: responsibility, demanding profession (physical and mental), contribution to society, the level of education or qualifications and experience with people from the profession or their own experience in the exercise of his profession.

Keywords

teacher, educator, status, occupation, profession, semi-profession, preprimary (preschool) teacher, teaching for kindergarten, opinion polling

Obsah

1. Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
2. Učitelství jako (prestižní) profese.....	10
2.1 Profese učitele	10
2.2 Charakteristika profese a profesionála	13
2.3 Prestiž a její výzkum	16
2.4 Prestiž učitelství	19
3. Historický vývoj profese předškolního pedagoga	21
3.1 Vymezení odborné a dobové terminologie	21
3.2 1. polovina 19. století: první instituce a vzdělávání předškolních pedagogů	21
3.3 1. polovina 19. století: první česká mateřská škola	23
3.4 1. polovina 20. století: reformní hnutí, dvouleté kurzy pro pěstounky	24
3.5 Období 2. světové války: reorganizace učitelských ústavů	26
3.6 Po roce 1945: jednotná škola a vysokoškolské vzdělávání učitelek	27
3.7 Od roku 1989 do současnosti: transformace	29
4. Současné aspekty učitelství (pro MŠ) mající vliv na prestiž profese	32
4.1 Učitel mateřské školy	32
4.1.1 Současná mateřská škola	32
4.2 Kvalifikace předškolního pedagoga	33
4.3 Profesní kompetence, standardy a kariérní řád učitele	35
4.4 Feminizace učitelství	39
4.5 Platy preprimárních pedagogů	43
PRAKTICKÁ ČÁST	48
5. Výzkumné šetření	48
5.1 Cíl a výzkumné otázky	48
5.2 Metodologie výzkumu	49
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a organizace výzkumného šetření	50
5.3.1 Dotazníkové šetření	50

5.3.2	Strukturované rozhovory	59
5.3.3	Organizace výzkumného šetření	60
5.4	Analýza a interpretace dat	60
5.4.1	Prestiž učitelství mezi ostatními profesemi	61
5.4.2	Prestiž učitelství z pohledu pedagogů	69
5.4.3	Strukturované rozhovory s učiteli	70
6.	Shrnutí výsledků	73
7.	Diskuze	75
8.	Závěr	77
9.	Seznam použitých informačních zdrojů	79
10.	Seznamy tabulek, grafů a obrázků	85
10.1	Seznam tabulek	85
10.2	Seznam grafů	85
10.3	Seznam obrázků	86
11.	Seznam příloh	87

1. Úvod

Tato diplomová práce se věnuje prestiži učitelského povolání se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Prestiž je sociologickou kategorií. Synonymem pro slovo prestiž bývá uváděna vážnost, proslulost, důstojnost, věhlas, renomovanost či vliv. Je to ukazatel postavení člověka ve společnosti, Vliv na prestiž mají především hodnoty dané společností.

Teoretická část práce ve své první části pojednává o učitelství jako profesi a učiteli jako profesionálovi. Profese je zde popsána nejen ze sociologického pohledu, ale i z hlediska psychologického, etického, logisticko-ekonomického a administrativního. Dále se zaměřuje přímo na prestiž učitelů mateřských škol a popisuje možnosti výzkumu prestiže a tvorby škál prestiže povolání. Kromě toho je podrobněji popsán vznik a vývoj institucionální předškolní výchovy a vzdělávání a povolání předškolního pedagoga, jakožto zdroj dalšího rozvoje této oblasti a profesionalizace povolání učitele mateřské školy. Poslední úsek teoretické práce popisuje současné aspekty učitelského povolání, jež mají souvislost s jeho prestiží. Mezi nimi například feminizaci učitelství, platy učitelů, profesní kompetence, standardy či kariérní řád učitelů. Mimo to přibližuje současnou českou mateřskou školu a požadavky na preprimárního pedagoga.

Hlavním cílem výzkumné části je porovnat, jak je prestiž preprimárních pedagogů hodnocena učiteli z jiných školských stupňů a samotnými předškolními pedagogy. Dále zjistit jak se liší výsledky šetření autorky práce a průzkumu *Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM)* při *Sociologickém ústavu AV ČR v.v.i* o prestiži povolání z roku 2013, ze kterého vlastní výzkum vychází. Neméně významným cílem je popis názorů několika vybraných učitelů různých školských stupňů k prestiži učitelského povolání a výsledkům dotazníkového šetření. Design šetření je smíšený. Je využito metod dotazníku, strukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Dotazník vychází z původního dotazníku CVVM. Vzorek pro dotazníkové šetření zahrnuje 220 respondentů – učitelů. Rozhovory navazují na dotazníkové šetření a byly realizovány se 12 participanty učiteli. Analýza dokumentů byla provedena zejména z důvodu porovnání využitého vzorku pro dotazníkové šetření s učitelskou populací u nás i v zahraničí. Mimo to byla metoda analýzy dokumentů využita i v teoretické části práce, zejména při popisu aktuálních aspektů prestiže učitelství. K tomuto účelu je využito různorodých statistik *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Eurydice, České školní inspekce, Českého statistického úřadu, Evropské unie* nebo *Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Učitelství jako (prestižní) profese

První kapitola textu seznámí čtenáře s vymezením a pojetím stěžejních pojmů povolání, profese a prestiž. Zaměří se na učitelství jako profesi a učitele jako profesionála. Přiblíží možnosti zkoumání a měření prestiže povolání. Konkrétně přiblíží metodiku výzkumu prestiže povolání *Centra pro výzkum veřejného mínění*, které je výzkumným oddělením *Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. (CVVM)*. Tato metodika je východiskem pro výzkumné šetření v praktické části této práce.

2.1 Profese učitele

Předně je vhodné, zorientovat se v běžně užívaných výrazech práce, povolání, zaměstnání a pracovní pozice, které bývají často zaměňovány či užívány jako synonyma. Práce bývá definována jako cílevědomá činnost člověka, která závisí na podmínkách okolních i vnitřních, tedy na osobnosti pracujícího člověka. Výklad rozdílů, tak jak jsou všeobecně vnímány, mezi pojmy povolání, zaměstnání a pracovní pozice přináší Špok¹, který chápe povolání jako obecný pojem spojený s pocitem poslání, naplnění a smysluplnosti. Zaměstnání Špok popisuje jako činnost, kterou se zaměstnáváme, tedy pozici ve světě práce či z právního pohledu zaměstnanecký vztah. Pracovní pozici či místo autor vnímá jako prostředek organizační struktury dané firmy a také jako pracovní náplň. Špokovo pojetí je autorce práce blízké, tudíž jsou v textu tyto pojmy využívány s popsány významy.

Definici pojmu profese přináší Průcha (2002), který vnímá profesi jako povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.

Otázka profese a profesionality, která je stěžejní pro tuto práci, je komplexním problémem, a tudíž je zkoumána a vymezována na základě různých přístupů a pohledem různých vědních oborů. Podle Vašutové (2004) lze profese posuzovat z hlediska sociologického, psychologického, etického, logisticko-ekonomického a administrativního. Tyto přístupy budou nyní podrobněji přiblíženy s důrazem na učitelské povolání.

Shodně s Průchou (2002) Vašutová (2004) vymezuje profesi ze **sociologického** hlediska jako jednu z kategorií sociální stratifikace, tedy rozvrstvení společnosti. Profese souvisí

¹ Dostupné z: <http://www.etlabora.cz/povolani-zamestnani-pracovni-pozice-profese/>

se sociálním statutem a rolí člověka ve společnosti. Sociální role je vymezena jako očekávané chování (matky, kuchařky, dělníka, bratra apod.) a každá role může mít několik statusů (např.: sociální role učitele má odlišný status vůči žákům, rodičům, vedení školy, kolegům ve sboru, k vlastní rodině). Jednotlivé profese mají určitý status a vymezují se zejména v kritériích společenské prestiže či výše příjmu (Vašutová, 2004).

Havlík a Kořa (2011) dodávají, že společenské postavení učitelů není jednoduché analyzovat. To je zapříčiněno jednak rozmanitostí učitelského povolání dle školských stupňů a širokou škálou aprobací, jednak lišícím se postavením učitelů dle lokalit (velkoměsto, vesnice) a sociálního prostředí obecně. Status učitele autoři dále popisují jako postavení, které je odvozeno od působení ve školském systému i v celkové struktuře společnosti. Škola je významnou institucí ve společnosti, podílí se na socializaci i enkulturaci dětí a mládeže, tudíž učitel má obrovský vliv na život všech obyvatel (žáků, studentů i jejich rodičů). Sociální pozice, význam a prestiž pedagogické profese je dána úlohou a významem výchovy a vzdělání ve společnosti. Ve školství je také vysoký podíl vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. Mezinárodní devítistupňová klasifikace složitosti práce zahrnuje učitele do sedmé a osmé kategorie, jako práce vysoce složité a kvalifikované (podrobněji viz Průcha, ed., 2009). Tyto aspekty napovídají, že status učitelů je na poměrně vysoké úrovni, což dokazují i průzkumy prestiže povolání.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010) vymezuje profesi jako povolání, které je určujícím faktorem sociálního statusu člověka, člověk je dle své profese posuzován. Vašutová (2004) objasňuje pojem profese z **psychologického** hlediska, jako seberealizaci jedince v profesi, sociální adaptaci a prevenci sociálně patologických jevů. V souladu s tímto vymezením popisuje práci člověka i Špok²: *„Práce je jedním z nejdůležitějších zdrojů sebehodnoty, sebevědomí, je jedním z nejdůležitějších prostředků seberealizace, uplatnění vlastních talentů, je zásadním důvodem našeho pocitu prospěšnosti, užitečnosti, smyslu a naplnění. Je jedním z nejdůležitějších míst, kde budujeme a nacházíme důležité vztahy, prostřednictvím kterého se učíme novým dovednostem, měníme se a vyvíjíme se.“* Pokud je tedy naše zaměstnání tím, co nás skutečně naplňuje, jsme s ním i ztotožnění, adaptováni na pracovišti mezi kolegy i v dané odborné komunitě. Naše spokojenost v zaměstnání souvisí s kvalitou našeho života a je tudíž prevencí sociálně patologických jevů, které přirozeně nastávají spíše u lidí v nějakém ohledu nespokojených.

² Dostupné z: <http://www.etlabora.cz/>

Helus mluví o učiteli jako o vůdčím aktérovi osobnostně rozvíjející výuky a o učitelství jako o povolání, které je posláním a současně i profesí – je profesně fundováno. „*Tímto dvojím pojetím nabývá kvality, povyšující je nad pouhé zaměstnání.*“ (2015, s. 324). Helus tuto myšlenku dále rozvádí. Učitel nemá podle něj být pouhým zaměstnancem, ale učitelem ve vztahu k dětem či mládeži. Učitel má rozvíjet jejich potenciality, čímž naplní své poslání, které je pro něho zavazující a které jej povznáší tak, jako povznáší žáky. Učitel má tudíž trojí zodpovědnost: vůči dětem, rodičům a vůči vlastnímu svědomí. „*Pojem povolání tedy odkazuje především na učitelovu osobnost a její morální zakotvení.*“ (2015, s. 325). Z toho Helus vyvozuje osobnostně postojové kvality učitele – „*pedagogické ctnosti*“, mezi které řadí pedagogickou lásku, moudrost, odvalu a důvěryhodnost. Profesní fundovanost učitelství Helus vymezuje jako vědecké fundování činností, které sdílejí a rozvíjejí odborníci. Učitel je podrobuje kritickému zkoumání a vyvozuje závěry pro zvyšování kvality jednání. Dokáže se též vymezit vůči různorodým přístupům. Profesionalita učitele znamená překonání rutinního praktikismu.

Z hlediska **etického** zdůrazňuje Vašutová (2004) mravní obsah, smysluplnost a odpovědnost při rozhodování. V souvislosti s etickým rozměrem profese je nutné zmínit etický kodex. Etický kodex je dokument stanovující morální pravidla profesní komunity, organizace či firmy. Takové dokumenty nejsou sice právními normami, avšak mají silnou tradici. Příkladem může být etický kodex lékařů, novinářů, ale za první etický kodex bývá považováno křesťanské desatero. Etický kodex pedagogů u nás neexistuje, avšak objevují se jednotlivé školní etické kodexy, připojené často ke školním řádům, které si zpracovávají školy samy (např. *ZŠ Londýnská v Praze*³ nebo *FZŠ dr. Milady Horákové a MŠ Olomouc, Rožňavská 21*⁴). Zahraničním příkladem etického kodexu je americký *Code of Ethics for Educator*⁵, dále má své etické kodexy pro učitele Nový Zéland nebo Anglie. Sárközi (2005) se domnívá, že oficiální etický kodex by mohl uchránit čest učitelského stavu jako celku a zvýšila by se i prestiž českých pedagogů v očích veřejnosti.

V rámci **logisticko-ekonomického** pohledu Vašutová (2004) akcentuje mocenské a ekonomické aspekty jednotlivých profesí, schopnost mít vliv na odměňování (vlastní nebo jiných lidí) a disponovat mocí. Do této oblasti je zahrnuta i nabídka a poptávka v rámci jednotlivých profesí.

³ Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/AE/Prezentace/Etický_kodex.doc

⁴ Dostupné z: http://www.zsroznavska.cz/_data/section-5/1111.pdf

⁵ Dostupné z: <https://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>

A konečně v **administrativním** přístupu k problematice profesí vidí Vašutová (2004) jako klíčový kariérní řád, který bude pojednán níže.

2.2 Charakteristika profese a profesionála

Existují různé sociologické teorie profesí, které se snaží shrnout nezbytné charakteristiky a parametry pojmu profese. Na tomto místě je uveden výběr z těchto teorií a následně je vyvozeno postavení učitelství mezi profesemi.

Průcha přináší seznam charakteristik „úplné profese“ z publikace *Foundations of Education* amerických odborníků (Ornstein a Levin 1989, In: Průcha, 2013).

Profesi (profesionála) musí vyznačovat:

1. soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
2. smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
3. aplikace výzkumu a teorie v praxi;
4. dlouhá doba speciálního výcviku;
5. kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;
6. autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
7. přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;
8. oddanost práci a klientům;
9. používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
10. existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;
11. organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;
12. etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
13. vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
14. vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Autoři tohoto seznamu konstatují, že učitelské povolání veškeré tyto charakteristiky nesplňuje a z těchto důvodů není podle jejich soudu učitelství profesí, nýbrž semiprofesi (poloprofesi). Existuje mnoho učitelů bez příslušné licence – u nás neaprobovaní učitelé, není přesně vymezen soubor profesních znalostí učitele a tím se liší i pregraduální příprava učitelů. Autoři uvádějí, že existuje obecný konsenzus o tom, že učitelství je semiprofesi či vyvíjející se profesí, která směřuje k profesionalizaci.

Průcha (2013) k tomu dodává, že českému čtenáři můžou soudy o učitelství jako neúplné profesi znít až příliš striktně a uvádí, že v našem prostředí se v pedagogických kruzích o učitelství jako úplné profesi nikdy nepochybovalo.

O profesionalizaci učitelství u nás hovoří také Havlík a Koťa (2011), kteří analyzují proces profesionalizace českého učitelstva v čase. Zmiňují se o vzniku a fungování učitelských organizací a spolků, o vzdělávání učitelů i o profesionálním sebevědomí učitelů. Autoři uvádějí charakteristiky profesionality *Carnegie Commission* (In: Havlík, Koťa 2011, s 164), které shrnují následovně: „...vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislost expertního posouzení potřeb klienta, obrana proti diletantům či šarlatánům, vytváření odborných asociací a etického kodexu...“ (Havlík, Koťa 2011, s 165). Koťa (In: Vališová, Kasíková, 2011) připojuje velice podrobný seznam charakteristik profesionality a dodává, že přirozenou součástí profesionální autonomie je i obhajoba zájmů příslušníků profese proti zásahům zvnějšku.

K charakteristikám profesí se vyjadřuje i Vašutová, která uvádí seznam deseti charakteristik z *The International Encyclopedia* (1994, In: Vašutová 2004), které reflektují úroveň vzdělání a profesní socializace, dále etický kodex, specializaci činností, roli klienta, svobodu a vysokou míru uznání:

1. Profese je zaměstnání, které plní významnou společenskou funkci.
2. Výkon této funkce vyžaduje vysokou úroveň dovednosti.
3. Tato dovednost je vykonávána v situacích, které nejsou plně rutinní, ale v nichž musí být řešeny nové problémy.
4. Znalosti, které jsou získané prostřednictvím zkušenosti, nepostačují k dosažení požadavků profese. Proto si praktik musí osvojit jádro systematických znalostí.
5. Získání tohoto jádra znalostí a rozvoj specifických dovedností vyžaduje dlouhé období vysokoškolského vzdělávání.
6. Toto období vzdělávání a výcviku zahrnuje také proces socializace v profesionálních hodnotách.
7. Tyto hodnoty se zaměřují na prvotřídnost v zájmu klienta a některé jejich stupně jsou explicitně vyjádřeny v etickém kodexu.
8. Jestliže dovednosti založené na znalostech jsou užívány v nerutinních situacích, je nezbytné, aby profesionálové měli svobodu pro vlastní názory s ohledem na příslušnou praktickou činnost.

9. Jestliže je praktická činnost vysoce specializovaná, pak by organizovaná profese měla mít silný hlas při formování relevantní politiky, rozsáhlý stupeň kontroly nad profesionální odpovědností a vysoký stupeň autonomie ve vztahu ke státu.
10. Délka vzdělávání, odpovědnost a zaměřenost na klienta musí být vyváženy vysokou prestiží a vysokou úrovní odměňování.

Vašutová (2004) vyvozuje z analýzy tohoto souhrnu charakteristik profese obdobně jako v předchozím příkladu, že učitelství plně nenaplnuje veškerá kritéria a konstatuje, že sociologové i pedagogové pojmají učitelství jako semiprofesi. Ovšem dále dodává, že učitelství je dynamickým fenoménem a je nutné soustředit se ve výzkumech, teoriích, praktických aplikacích i politických rozhodnutích na jeho zdokonalování, tedy profesionalizaci.

Posledním vybraným seznamem charakteristik profese je Štechův (In: Bendl, Kucharská, 2008), který představuje ideální typ profese podle funkcionalistických sociologů.

Ideální typ profese tedy u profesionálů zdůrazňuje:

1. hluboké vědění, poznatky získané dlouhou přípravou se silným podílem teorie;
2. speciální poznatky, které nejsou běžně dostupné každému (jde o poznatky týkající se věcí tajemných, chráněných třeba různými tabu nebo pro společnost obzvlášť důležitých – otázky zdraví, života a smrti; právní regulace vztahů k majetku a k druhým lidem; záležitosti duševní a duchovní apod.);
3. ideál služby, který činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti;
4. proto také mají od společnosti zvláštní mandát, svobodu či autonomii – mohou se řídit sami. Řídí se speciálním etickým kodexem a kodifikovanými normami svého společenství.

Štech se se svými názory na učitelství jako profesi neodlišuje od ostatních zmíněných autorů. Shodně s nimi hovoří o učitelství jako o semiprofesi, poněvadž veškerá kritéria plně nenaplnuje a podotýká, že toto označení používá mnoho sociologů, zabývajících se tímto tématem.

Důvody pro své závěry vidí obdobně Štech (2008), Vašutová (2004) i Průcha (2013) v tom, že vykonavatelů učitelského povolání je velmi mnoho a je zde také vysoká míra feminizace, dále uvádí Vašutová (2004), že důvodem je mimo jiné též hierarchizovanost učitelské profese podle stupňů a druhů škol, dále celkově nižší sociální původ učitelů než jiných (prestižněji

pojímaných) profesí (tzv. svobodných) a lineárnost učitelské profesní dráhy, tedy bez kariérních stupňů. Tento aspekt je v současnosti velmi aktuální, poněvadž se o kariérním řádu pro učitele stále jedná. Štech (2008) dodává, že učitelské povolání je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority a ne autority profesní.

2.3 Prestiž a její výzkum

Pojem prestiž spadá do sociologie a je znám poměrně dlouho. Veblen (1999), který formuloval svoji teorii sociální stratifikace před více než sto lety v práci *Teorie zahálčivé třídy*, byl pravděpodobně prvním, kdo vymezil prestiž jako důležitou charakteristiku profese. Rozdíly mezi třídami ve společnosti vidí právě v prestiži. Předchůdcem prestiže bylo podle Veblena rozlišování mezi hrdinstvím a lopotnou prací. Zaměstnání spojená s politikou, válkou, veřejnou bohoslužbou a veřejnou zábavou jsou dle široké veřejnosti odlišná od práce nezbytné k vyrábění materiálních prostředků pro život.

Malá encyklopedie Universum říká, že pojem profese pochází z latinského slova *praestare*, což znamená vynikat či předčit. V češtině slovo prestiž využíváme k označení uznání, vážnosti či respektu, který požívá určitá osoba, skupina, role, instituce, firma nebo profese. Prestiž se řídí určitými všeobecně přijímanými kritérii, jako je například profesní výkon, míra společenské angažovanosti, úspěch, majetek, funkce, chování nebo prosazování a dodržování morálních zásad. Vysoká prestiž často souvisí s neformální autoritou a je v současnosti považována za vysoce pozitivní etiketizaci. V sociologii je prestiž považována za důsledek sociálního statusu (Universum, 2009).

Ottova encyklopedie (2004) uvádí velice podobnou definici prestiže jako v předchozím případě. Doplňuje, že prestiž je důležitým ukazatelem sociálního postavení člověka ve společnosti.

Prestiž profesí bývá v sociologických výzkumech zjišťována jako jedna z charakteristik sociální stratifikace představující subjektivní reflexi statusové pozice a morální kompenzaci za výkon daného povolání (Machonin, Tuček a kol., 1996). Treiman sestavil *Standardní mezinárodní škálu prestiže povolání* – SIOPS (*Standard International Occupational Prestige Scale*), která vychází ze seznamu povolání ISCO (*International Standard Classification of Occupations*, jenž zpracovává Mezinárodní úřad práce v Ženevě⁶). Škála je vytvořena

⁶ Česká verze dostupná z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_zamestnani_-cz_isco-

na základě pořadí profesí hodnocených v 60 zemích světa (Průcha, 2013). Dále existuje *Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání* – ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupations*). Index nevychází z prestiže povolání, nýbrž z kombinace vzdělání, které je pro toto povolání nutné, a z průměrného příjmu, který toto povolání přináší. Hodnoty ISEI se pohybují na stupnici 10 (pomocný kuchař) až 90 (soudce) a jsou již zpracovány pro 271 kategorií z klasifikace ISCO.

Je potvrzeno, že škály prestiže povolání vykazují v čase poměrně velkou stabilitu. Treiman (1977) popisuje, že data o prestiži povolání můžeme využít třemi hlavními způsoby. Prvním je rozbor povahy struktury určitého povolání, druhým je rozbor charakteristik jednotlivých povolání a třetím je seřazení/klasifikování jednotlivců na základě jejich zaměstnání.

Tuček (1993), který z Treimana vychází, rozlišuje výzkumy prestiže povolání dle následujících cílů:

1. deskriptivní – zachycení hierarchie prestiže povolání v daném okamžiku;
2. komparační v čase – vývoj hierarchie prestiže ve zvolené časové řadě;
3. komparační v mezinárodním měřítku – mezinárodní srovnání;
4. determinální a vztahové – souvislosti prestiže profese s dalšími charakteristikami povolání;
5. strukturální – odhalení kritérií, vytvářejících škálu prestiže profesí.

Sociologové Tuček a Machonin (1993) zkonstruovali českou škálu prestiže povolání na základě posouzení seznamu 70 povolání reprezentativním souborem 1600 respondentů (ve věku 18 – 60 let). Respondenti přiřazovali každému povolání od 1 (nejméně prestižní) do 99 bodů (nejvíce prestižní).

Ke konstrukci škál prestiže povolání se používají různé metody. Pro potřeby této práce následuje popis metodiky CVVM⁷, poněvadž s tímto výzkumem pracuje vlastní výzkumné šetření, které je součástí praktické části práce.

CVVM pracuje s reprezentativním vzorkem populace, kterému je předložen seznam 26 povolání. Respondenti jsou vyzváni, aby jednotlivá povolání ohodnotili na základě svého úsudku. Instrukce zde zní: „*Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 2*

⁷ Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

do 98 podle osobního uvážení.“ Pro každé povolání je vypočtena průměrná hodnota, která určí jeho konečné postavení/umístění na škále prestiže. Pro ilustraci viz tabulka 1.

Tabulka 1 Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2016

	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
Profese	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,0	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,2	7.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,2	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,1	11.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,6	12.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,0	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,4	14.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,1	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.	49,3	16.
Opravář elektro	50,2	17.	49,7	18.	-	-	-	-	-	-
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-	-	-	-	-	-
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	50,2	15.	48,8	17.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24.	37,9	24.	46,5	18.
Stavební dělník					48,1	18.	49,3	17.	44,0	19.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.	42,4	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.	41,2	21.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.	41,2	22.
Prodáváč	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.	40,3	23.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.	37,3	24.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.	31,2	25.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.	28,9	26.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost 8. – 15. 2. 2016, 1080 respondentů starších 15 let, osobní rozhovor.

Prestiž povolání se na prvních čtyřech až pěti příčkách v posledních letech výrazně nemění. Obsazuje je tradičně lékař, který si svou první pozici drží dlouhodobě, dále vědec, zdravotní sestra a obě učitelské profese ze seznamu povolání. CVVM se pokusilo o rozdělení povolání ze seznamu do šesti odlišných kategorií dle určitého „společného jmenovatele“ (např. fyzická, duševní práce, rozhodovací pravomoci, míra odpovědnosti apod.), přesto jsou v seznamu i profese těžko zařaditelné, což si autoři vysvětlují tím, že použitý seznam profesí systematicky nepokrývá tradiční dělení profesí podle obsahu a charakteru práce. Autoři výzkumu dělí profese, aby se pokusili pomocí faktorové analýzy zjistit nějakou spojitost míry prestiže a typu daného povolání. „Výsledek není zcela jednoznačný: jednak šest vydělených

skupin profesí (faktorů) vysvětluje pouze 59 % rozptylu odpovědí, jednak některé z vydělených dimenzí postrádají, společného jmenovatele.“⁸

1. Fyzická práce (prodavač, stavební dělník, uklízečka, truhlář, majitel malého obchodu, soukromý zemědělec – částečně sekretářka, účetní, učitel ZŠ, zdravotní sestra).
2. Správně organizační profese (programátor, manažer, sekretářka, účetní, částečně projektant, ministr, bankovní úředník, profesionální sportovec).
3. Politické profese (poslanec, ministr, starosta, soudce, kněz).
4. Profese ve zdravotnictví a školství (lékař, zdravotní sestra, učitel VŠ, učitel ZŠ, vědec).
5. Profese nezařaditelné (novinář, částečně projektant, bankovní úředník).
6. Profese spojené s bezpečností (voják z povolání, policista).

Autoři upozorňují, že některé profese nemají jednoznačné přiřazení: sekretářka a účetní „skóruje“ i ve skupině manuální práce, podobně pak i učitel na ZŠ a zdravotní sestra. Toto zjištění dokládá, že veřejnost oceňuje určité profese z několika hledisek a vlastně to vysvětluje vysokou pozici zdravotní sestry a učitele na (české) škále prestiže (oproti hodnocení z jiných zemí).

2.4 Prestiž učitelství

Průcha (2013) upozorňuje na významné aspekty české škály prestiže v souvislosti s prestiží učitelského povolání. Učitel na základní škole a docent, profesor na VŠ jsou povolání hodnocená jako vysoce prestižní. Česká škála prestiže povolání významně koreluje s kategoriemi „složitost práce“ a stupeň vzdělání, naproti tomu nekoreluje s kategorií „pohlaví“. Pokud tato souvislost, respektive nesouvislost platí i u učitelských profesí ve škále, znamenalo by to, že vysoká feminizace učitelství nemá negativní vliv na hodnocení prestiže učitelské profese u nás. Průcha dodává, že poměrně vysoké hodnocení prestiže učitelů u nás se shoduje i s podobnými zjištěními v zahraničí.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) a Pedagogická encyklopedie (Průcha, ed., 2009) definují prestiž učitelství jako veřejností přisuzovanou hodnotu a stupeň uznání této skupině pracovníků, je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami. Autoři dále upozorňují na relativní vysokou pozici učitelství v těchto výzkumech a dodávají, že v rozporu s tím se sami učitelé vidí jako neprestižní skupina. Průcha (2013) naproti tomu tvrdí, že takový výzkum, který by

⁸ Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

vypovídal o tom, jak sebe sama hodnotí čeští učitelé mezi ostatními profesemi, nebyl prozatím učiněn. Připojuje však informaci o tom, že se u učitelů často objevuje nízké sebevědomí, pocity věčné bezmocnosti, podřízenosti a nenáležitě skromnosti. Přesné důvody nejsou výzkumně potvrzeny, autor se domnívá, že to může být způsobeno nedostatkem odborné kvalifikovanosti (současný stav vysokoškolské přípravy učitelů) či historicky podmíněné „úřední podřízenosti“, která může z minulosti přetrvávat. Kořa (In: Vališová, Kasíková, 2011) se připojuje k názoru o sebepodceňování učitelů a důvod vidí v typu práce, která je intelektuální povahy, a její výsledky jsou nesnadno vykazatelné.

Šetření *Talis* (2013)⁹ přináší informace o „*Subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání*“. Výzkumníci vycházejí ze sociálně kognitivní teorie Bandury (1986), která vypovídá o představě jedince činit efektivní kroky k dosažení určitého cíle. Zjištěno bylo, že existuje souvislost mezi délkou praxe i formálním vzděláním v předmětové didaktice a hodnocením vlastní zdatnosti učitelů v oblasti řízení třídy. Souvislost je i mezi formálním vzděláním v předmětové didaktice a hodnocením vlastní zdatnosti učitelů v oblasti motivování a zapojování žáků do výuky.

Průcha (2013), Havlík a Kořa (2011) či Kořa (In: Vališová, Kasíková, 2011) v souvislosti s prestiží učitelství popisují současné problémy učitelství, aktuální otázky a aspekty, které mohou mít na prestiž učitelství vliv. Jsou to zejména: vysoká feminizace učitelského povolání, podíl nekvalifikovaných učitelů, výše učitelských platů, odchody ze školství, stárnutí učitelských kádří, motivace k učitelství či pregraduální příprava budoucích učitelů.

Tyto aspekty spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. U všech jmenovaných není výzkumně potvrzený vliv na prestiž učitelské profese dokázán. Přesto je z předchozího textu jasně patrné, že prestiž je velice komplexní kategorií. Z popisu výzkumů prestiže vyplývá, že není exaktně stanoveno, jak mají respondenti jednotlivá povolání posuzovat, tudíž je jejich názor ryze subjektivní a není úplně jasné, jaké jsou jejich pohnutky při konkrétním hodnocení. Tedy, co je ovlivňuje a jak při hodnocení o jednotlivých profesích přemýšlejí. Odpovědi na tyto otázky hledá mimo jiné výzkumná část této práce.

Současné aspekty prestiže učitelství, již s konkrétním zaměřením k učitelům mateřských škol budou probrány ve třetí kapitole této práce. Následující kapitola ovšem naváže zdánlivě nesouvisejícím tématem historie předškolních pedagogů s důrazem na jejich vzdělávání.

⁹ Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerxpress.html>

3. Historický vývoj profese předškolního pedagoga

3.1 Vymezení odborné a dobové terminologie

Následující text mapuje vznik institucí veřejné předškolní výchovy a vzdělávání a současně klade důraz na vývoj forem vzdělávání pracovníků a pracovníc v těchto zařízeních. Cílem kapitoly je přiblížit východiska pro profesionalizaci učitelství pro mateřské školy z historické perspektivy. Snahou je ukázat na to, že povolání předškolního pedagoga má svou bohatou historii a je povoláním vyvíjejícím se. Z historického vývoje preprimární pedagogiky u nás lze čerpat, jakožto z tradičního zdroje.

Na tomto místě je vhodné vyložit odbornou a dobovou terminologii. Snahou autorky následujícího textu bylo používat dobovou terminologii, tedy držet se termínů dané doby v právě pojednávaném období.

Předně je třeba vymezit výraz předškolní věk či dítě předškolního věku. Zde ho budeme pojímat v širším slova smyslu, tedy od narození do nástupu dítěte k povinnému vzdělávání, poněvadž první instituce pro děti předškolního věku přijímaly děti převážně již od druhého roku věku.

Dětské nemocnice a ozdravovny označovaly v 19. století instituce zdravotního charakteru. Nalezince, sirotčince, útulky, útulny, asyly (Francie), dětské školy (VB) měly tehdy zejména sociální (pečovatelský) charakter. Opatrovny měly převážně sociální charakter, ale první česká opatrovna již směřovala k funkci výchovně vzdělávací. V německé tradici, která měla velký vliv na vývoj v českých zemích, existovaly počátkem 19. století opatrovny, školky a posléze Kindergarten (dětské zahrady). Výraz Kindergarten bývá překládán jako mateřská škola, avšak není to přesný termín. Označení mateřská škola bude zde využíván k označení české mateřské školy (od roku 1869). Souhrnně byla posledně jmenovaná zařízení též označována jako dětince či pěstovny (Šmelová, 2006).

Personál v institucích pro děti předškolního věku byl v průběhu jejich vývoje nazýván také různě. Nejčastěji to byly opatrovnice či pěstounky a u nás od roku 1934 učitelky mateřských škol. Jako obecné označení bude využíváno termínu předškolní či preprimární pedagog.

3.2 1. polovina 19. století: první instituce a vzdělávání předškolních pedagogů

Vznik a vývoj prvních institucí pro děti předškolního věku datujeme do období 19. století, s čímž přirozeně souvisí rozvoj přípravného vzdělávání pedagogů. Důvody pro vznik takových institucí byly především sociálního charakteru. V období průmyslové revoluce

museli muži a nezřídka i ženy celé dny pracovat, a proto bylo třeba se o potulující se děti, kterým hrozila různá nebezpečí, postarat. Prvotně měla i zařízení pro tyto děti charitativní, pečovatelské či sociální zaměření. Z čehož vyplývají i nízké kvalifikační požadavky pro personál, tudíž i relativně nízká prestiž takového povolání.

Kategorizace prací dle složitosti zahrnuje pečovatelku do třetího stupně (z devíti) jako práci polokvalifikovanou a rutinní, vychovatelku pak do pátého, jako středně složitou, ale dílčí práci. Jak již bylo uvedeno, existuje vysoká míra korelace mezi kategoriemi složitosti práce a její prestiží (Průcha, 2013). Tedy, čím vyšší stupeň složitosti, tím vyšší míra prestiže je dané profesi přisuzovaná.

Konkrétně v českém prostředí existovaly různé instituce (opatrovny, útulny, dětince, útulky, sirotčince, nalezince apod.) a pro personál neexistovala žádná zvláštní institucionalizovaná příprava. Pracovnicemi zde byly zkušené ženy, které byly vybírané pouze podle tehdejších kritérií občanské bezúhonnosti.

Změnou byl u nás vznik první české opatrovny *Na Hrádku* (1832), která byla zároveň střediskem přípravy a vzdělávání učitelů (tzv. preparanda). Stanovy opatrovny (Mišurcová, 1980) již vymezovaly určité požadavky na učitele a opatrovnice těchto zařízení. Učitel musel být bezúhonný a mravný, měl mít vědecké i praktické vzdělání ve výchově a vyučování, dokonale musel ovládat oba zemské jazyky, jeho chování mělo být milé, přívětivé a klidné, má mít smysl pro povinnost, věrnost k zaměstnání, trpělivost, dobré sebeovládání, pevný charakter a má být zbožný. Dále je vyžadována i předchozí praxe v podobném zařízení. Opatrovnice musí mít dobrou pověst a mravnost, má být trpělivá, bdělá a mateřsky pečující. Kromě toho má také znát oba zemské jazyky, být plnoletá a mít duševní vlohy. Jak je patrné, požadavky na personál obsahují zejména osobnostní předpoklady, ale nově také odborné znalosti. Zde je možné spatřovat počátek chápání předškolní výchovy jako profesionální disciplíny, na níž je nutné se důkladně odborně připravovat.

Již v této době, tedy v první polovině 19. století, se objevuje v souvislosti s národním obrozením myšlenka předškolního vzdělávání jako počátečního stupně vzdělávací soustavy. Prvním historickým dokladem snahy spojit předškolní a počáteční vzdělávání obsahově i organizačně do povinného vzdělávacího systému pro děti od dvou do čtrnácti let je Amerlingův¹⁰ „*Návrh pro školy národní*“ z roku 1848, který mimo to uvažuje o poskytování

¹⁰ Publikováno v Poslu z Budče 1848. Dostupné z: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101045854914;view=1up;seq=5>

stejného přípravného vzdělání pro všechny učitele, to znamená včetně učitelů mateřských škol. V tomto dokumentu je již použit termín mateřská škola pro označení předškolního zařízení. Podle tohoto návrhu by v mateřské škole měli působit vždy dva učitelé ve vzájemné souhře a „*pořádná hlídačka*“ (Opravilová, Kropáčková, 2005 a Opravilová In: Spilková, 2004).

Oproti tomu následující vývoj předškolních institucí směřoval však větší měrou k pečovatelskému charakteru a ideálem pro tuto funkci se stala citlivá, ale zvláště neškolená žena. O čemž svědčí i zavedení profesního označení „*pěstounka*“. Mimo to sílilo obecné přesvědčení, že pro práci s dětmi předškolního věku se hodí výhradně a jen ženy, které vyvrcholilo dokonce nařízením, ironicky nazývaném jako učitelský celibát, které bylo zrušeno až v období první republiky (Opravilová, In: Kropáčková, 2007b). Tuto tendenci můžeme dát do souvislosti s aktuálně diskutovanou feminizací učitelských kádří, která bývá mimo jiné spojována s nízkou prestiží učitelství (např.: Vašutová, 2004).

3.3 1. polovina 19. století: první česká mateřská škola

Významný legislativní posun pro předškolní vzdělávání představuje *Říšský zákon o obecném školství* z roku 1869, kterým se upravovalo vyučování na školách obecných. Tento dokument mimo jiné dával doporučení ke zřizování institucí pro předškolní výchovu, která měla být zřízena též u každého ústavu pro vzdělávání učitelek.¹¹ Proto je tento zákon považován za první krok na cestě k institucionalizaci a profesionalizaci předškolní výchovy.

Dalším významným mezníkem v posunu kvalifikačních požadavků na pěstounky mateřských škol je dozajista vznik první české mateřské školy *U sv. Jakuba*. První pěstounky pro tuto instituci prošly speciální profesní přípravou, i když mimo naše území, a to ve Francii. Vzdělávací ústav byl státní, podřízen univerzitě a vysvědčení absolventek mělo univerzitní pečeť (Ledvinková, 1887). Už v době vzniku první české mateřské školy usiloval dr. Rieger o zřízení městského pedagogia pro učitelky mateřských škol, což se ovšem nepodařilo (Bolina, 1914).

Ministerské nařízení z roku 1872 o školách mateřských a ústavech jim podobných pak specifikuje předškolní instituce a jejich účel a stanovuje zákonný rámec pro vzdělávání pěstounek (Ledvinková, 1887, Šmelová, 2006).

¹¹ Zákon, daný dne 14. května 1869, jímž se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných. Dostupné z: <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>

Tento výnos šířeji ustanovuje pravidla pro zřizování mateřských škol a podobných ústavů. Kromě toho vymezuje funkce školy mateřské na vychovávací, opatroven a jeslí na ošetřovací. Doporučuje také přeměnu opatroven ve školy mateřské a vyzdvihuje důležitost účelu mateřské školy jako instituce, která vychovává děti všestranně. Nařízení upravuje požadavky na kvalifikaci pracovníků, kterým bylo vysvědčení dospělosti ze vzdělávacího ústavu pro učitelky s dobrým prospěchem z vykonané zkoušky z teoreticko-praktické znalosti škol mateřských, což byl předmět, který byl přidán pro kandidátky, které by po absolvování ústavu měly zájem stát se pěstunkami škol mateřských. Možné bylo též soukromé studium doplněné tříměsíční praxí a složení téže zkoušky. Novou možností, jak získat kvalifikaci bylo úspěšné absolvování jednoletého kurzu pro vychovatelky na školách mateřských, které mohou být zakládány podle § 21. (Ledvinková, 1778). Tyto kurzy byly nabízeny veřejně při ženských učitelských ústavech nebo mohly být zřizovány kurzy při veřejných či soukromých mateřských školách a to vždy s povolením ministra vyučování. Učební plány byly ovšem stejné u všech nově zřizovaných kurzů, a tím byla zajištěna jednotná profesní příprava pěstunek mateřských škol. První jednoleté kurzy pro vzdělávání pěstunek v Českých zemích byly otevřeny roku 1873 v Praze, kde byla učitelkou jmenována sl. Barbora Ledvinková (Bolina, 1914). Dále v roce 1875 v Brně, v Hradci Králové (1902 a v Českých Budějovicích (1915). Jednoleté německé kurzy při německých ženských vzdělávacích ústavech byly otevřeny v Opavě v roce 1874 a v Chebu v roce 1882 (Neuhöfer In: Kovářiček, 1972, Šmelová, 2006).

3.4 1. polovina 20. století: reformní hnutí, dvouleté kurzy pro pěstounky

V době reformního hnutí, které se v oblasti předškolní výchovy vymezovalo zejména proti fröbelismu, byl zveřejněn program reformy mateřských škol na V. sjezdu pěstunek českých mateřských škol (1908). Významnými představitelkami byly Jarníková a Süsová. Tento spis shrnuje hlavní problémy tehdejší předškolní výchovy, tedy problematiku cílů, obsahu a metod, organizačně školskou problematiku, přípravu, další vzdělávání i profesionální statut a postavení pracovníků (Opravilová, Kropáčková, 2005). Požadavky zahrnovaly např.: dvouletý přípravný kurz pro pěstounky, zřízení kurzů dalšího vzdělávání a odborných přednášek pedagogických a psychologických při ústavu učitelek nebo při pedagogickém semináři univerzitním, vymýcení školského učení, snížení počtu dětí na jednu pracovní sílu na dvacet, zřizování odborných knihoven ve školách, možnost cestovat do ciziny za účelem prohlídky školství, požadavky prostorové a materiální, oddělení mateřských škol od škol

obecných i jeslí, název pěstounka budiž zaměněn titulem učitelka mateřských škol apod. (Mišurcová, 1980).

Prodloužené dvouleté kurzy pro pěstounky mateřských škol začaly vznikat v roce 1914, kdy bylo vydáno příslušné ministerské nařízení. (Šmelová, 2006). Nově vznikl český kurz pro pěstounky mateřských škol v Hradci Králové v roce 1902, který založila kongregace školských sester de Notre dama. Nový německý kurz vznikl v roce 1914 v Praze. Státních pedagogických ústavů nebylo velké množství, byla však možnost zakládání soukromých ústavů (Šmelová, 2006).

Následující období první republiky je vrcholem emancipačních snah pěstounek (posléze již učitelek) mateřských škol a to i přesto, že počátkem této dějinné fáze mateřské školy ani nespádaly pod ministerstvo školství, nýbrž pod ministerstvo sociální práce. Spory o resortní příslušnost předškolního vzdělávání i mateřských škol samotných se opakovaně vracejí (Oprailová In: Spilková, 2004).

Pod záštitou T. G. Masaryka se v červenci roku 1920 konal *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*, kde mimo jiné vystupovaly i pěstounky mateřských škol. Jejich hlavními požadavky bylo povinné zřizování mateřských škol a možnost získání vysokoškolské kvalifikace což bylo požadavkem učitelů i ostatních školských stupňů (Šmelová, 2006, Oprailová In: Spilková, 2004). V návrhu školského zákona se požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol objevil, ale nikdy nebyl schválen. Touha po vysokoškolském vzdělání vyšla z potřeby učitelek, tedy z praxe, nikoli z východisek teorie. Učitelky mateřských škol chápaly, že pro jejich práci nestačí jen láska k dětem a nadání, ale je potřeba mít také odborné znalosti a neustále je prohlubovat (Syslová, 2013).

Jediným významnějším zákonem té doby se stal tzv. malý školský zákon z roku 1922, který ovšem nepřinesl výraznější změny školské soustavy (Kasper, Kasperová, 2008). Chyběl též zákon o mateřských školách, kolem něhož se vedl letitý spor, který souvisel i se zmíněným resortním zařazením mateřských škol. Když v roce 1924 mateřské školy připadly ministerstvu školství, byl zákon zamítnut, přestože mateřské školy pomalu vytlačovaly jiné předškolní instituce z našeho území, např. poslední opatrovna byla uzavřena v roce 1934 (Šmelová, 2006).

Protahované projednávání zákona přineslo i pozitivní aspekty. Pěstounky měly snahu sebevzdělávat se, a proto proběhly v roce 1927 v Praze a Brně vysokoškolské kurzy, které

obsahovaly přednášky z biologie, psychologie, pedopsychologie, sociologie, pedagogiky, etiky a kromě tohoto i přednášku o nových metodách Montessori. V Plzni proběhl v roce 1928 kurz pro pěstounky mateřských škol a učitele škol národních zabývající se úkoly počátečního vzdělávání (Opravilová In: Spilková, 2004). V roce 1929 založil V. Příhoda soukromou pedagogickou fakultu, na níž byla doba studia čtyřletá (Syslová, 2013). Další nově vzniklou možností pro profesní vzdělávání jsou dvouleté kurzy při soukromé škole studií pedagogických v Praze. Roku 1933 vzniká *Studovna učitelek mateřských škol* při *Mateřské škole v Pštrossově ulici*, která se stává moderním informačním a dokumentačním centrem. Je zde navázána spolupráce s předními odborníky a pracuje se na pedagogicko-psychologickém výzkumu předškolního dítěte. Mimo jiné zpracovala studovna první vzorové osnovy pro mateřské školy (Osnovy hl. města Prahy, 1938), které se staly i prvním poválečným celostátním dokumentem pro práci mateřských škol (Opravilová In: Spilková, 2004).

V roce 1934 se Výnosem ministerstva školství a národní osvěty upravuje terminologie v oboru správy mateřských škol. Původní německé termíny Kindergarten a Kindergärtnerin jsou nahrazeny českými termíny mateřská škola a učitelka mateřské školy. V návaznosti na to se dalším ministerským výnosem z roku 1935 mění název ústavu pro vzdělávání pěstounek mateřských škol na oficiální úřední název „*Ústav pro vzdělávání učitelek mateřských škol*“ (Kováříček 1978, s 109 - In: Šmelová, 2006). Tyto ústavy byly zařazeny pod středoškolské vzdělávání. (Neuhöfer, 1935 In: Šmelová, 2006).

Od počátku vývoje přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol můžeme pozorovat na jedné straně sblížování profesní přípravy učitelů preprimárního a primárního vzdělávání, a na straně druhé jednoduchou praktickou přípravu učitelek mateřských škol pro jejich pečovatelskou roli. Což je problém, který se do pojetí profesní přípravy preprimárních pedagogů promítá dodnes (Opravilová, 2004 i Šmelová, 2006).

3.5 Období 2. světové války: reorganizace učitelských ústavů

Veškerá sebevzdělávací, tvořivá i profesní aktivita učitelek mateřských škol byla násilně přerušena okupací a válkou, tehdy byla zároveň zničena i velice cenná dokumentace *Studovny* (Opravilová In: Spilková, 2004). Nacistická ideologie uvrhla německé školství a pedagogiku do propasti antihumanismu a postupně bylo likvidováno školství i v okupovaných zemích. Návrh plánu na řešení české otázky vypracovaný K. H. Frankem v roce 1940, mimo jiné znamenal postupné rušení středních škol, dále národních škol a definitivní uzavření vysokých škol. Kromě toho bylo provedeno mnoho zásahů do struktury českého školství, např.: revize učitelských a žakovských knihoven a vyřazení tzv. závadných děl, zrušení hlasování při všech

zkouškách apod. V roce 1941 byla provedena zásadní reorganizace učitelských ústavů. Učitelské ústavy byly přeměněny na pětileté učitelské akademie, ale kurzy pro učitelky mateřských škol zůstaly dvouleté. Co se však razantně změnilo, byl vzdělávací obsah všech učitelských programů s důrazem na ideje národa, státu a církve a zdůrazňován byl i tzv. vůdcovský princip. Toto platilo přirozeně i v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání učitelek mateřských škol, kde hlavními předměty byla *Tělesná výchova*, předměty z bloku *Speciální příprava na povolání*, *Jazyk německý a český*, *Nauka o státu a Národopis*. Průběžná pedagogická praxe byla nahrazena pouze týdenními bloky. V době okupace bylo zrušeno mnoho českých mateřských škol a prostředky pro ně byly využity na zvelebování německých Kindergarten, kam umísťovali někteří čeští rodiče své děti, pokud byli ochotní germanizovat je. Potřeba zapojit ženy do válečné výroby vyvolala sice tlak na rozšiřování sítě mateřských škol, ale byly zakládány též tzv. žňové útulky, které svůj provoz, z důvodu nižší finanční náročnosti oproti mateřským školám, prodlužovaly na celoroční. Nacistická diktatura se velice negativně projevila na úrovni kvality přípravného vzdělávání mateřských škol, odborného výzkumu i na rozvoji samotných mateřských škol (Šmelová, 2006).

3.6 Po roce 1945: jednotná škola a vysokoškolské vzdělávání učitelek

Vývoj českého školství po druhé světové válce směřuje k zřízení jednotného školství, uskutečnění vysokoškolského vzdělávání všech učitelů a založení *Výzkumného ústavu pedagogického*. Mateřské školy byly po roce 1945 obnovovány a nově budovány. V souvislosti s odsuny Němců na našem území zmizely německé Kindergarten. Tříleté období do roku 1948 se zdálo být pro mateřské školy velice nadějně, cílem bylo navázat na reformní snahy z počátku století (Šmelová, 2006). Rok 1948 přináší zákon o jednotné škole, který zapříčinil mimo jiné včlenění mateřské školy do výchovně vzdělávací soustavy, ačkoli je stále nepovinná. Tento krok je pro upevnění pozice české mateřské školy velice pozitivní. Dalším, ovšem spíš negativním aspektem, byla unifikace cíle, prostředků, metod, obsahu i forem. Tento směr značně popírá principy reformního hnutí. Mateřská škola se v této době stává institucí s hlavním cílem přípravy budoucích socialistických obránců společnosti. Kladl se důraz na rozumovou a jazykovou výchovu, ale přínosem bylo vytvoření podrobných teoretických metodik pro jednotlivé vzdělávací oblasti v mateřské škole. Výchova byla též značně idealizována a přebíraly se materiály z tehdejšího Sovětského svazu. Mateřská škola se stává velmi direktivní institucí, dítě nemělo čas a prostor pro vlastní hru a byl velký tlak na unifikaci. Děti byly často v těchto institucích po většinu dne a vznikaly i celotýdenní mateřské školy.

V říjnu roku 1945 byla *Dekretem presidenta republiky o vzdělávání učitelstva* odstartována nová éra v přípravném vzdělávání učitelů. Učitelé všech školských stupňů mají být podle tohoto dokumentu vzděláváni na úrovni vysokoškolské (Šmelová, 2006). Pedagogické fakulty začaly být zřizovány od roku 1946 a vládním nařízením ze srpna 1946 bylo stanoveno, že „*Kandidáti učitelství škol mateřských, obecných a měšťanských, jakož i škol pro mládež vyžadující zvláštní péče nabývají theoretického a praktického vzdělání ve vědách pedagogických, jakož i v jiných oborech na pedagogických fakultách.*“¹² (Opravilová, In: Kohnová, Macháčková, 2007a). Univerzitní příprava učitelek mateřských škol byla zavedena nejprve čtyřsemestrově, ale z důvodu potřeby většího počtu pracovních sil v předškolním vzdělávání byla zkrácena na dvousemestrovou. V této době však byly snahy o vysokoškolské vzdělání učitelek MŠ vedeny spíše snahou o povýšení statutu učitelstva, nikoli z potřeb učitelek samých. Jistou roli tu sehrály také důvody společensko-politické, neboť výchova a vzdělání měly být využity jako nástroj při realizaci záměrů budování nové společnosti (Opravilová, In Kropáčková, 2007b).

Ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol ukončily svou působnost koncem školního roku 1946/47. Možnost doplnění kvalifikace měly i učitelky v činné službě a to dálkovým studiem od roku 1950, dále byla obnovena i možnost externích zkoušek. Profesní příprava na univerzitní úrovni nejen učitelek mateřských škol nenaplnila očekávání. Důvodem byla zejména nedostačující kapacita i kapacita pro zajištění praxí (Šmelová, 2006). Opravilová dodává, že v přípravě učitelek mateřských škol převažovala všeobecně vzdělávací složka nad profesní specializací. Zvýšená potřeba předškolních zařízení po roce 1948 v souvislosti s tlakem na vyšší zaměstnanost žen, problém nedostačující kapacity pedagogických fakult ještě prohlubuje (Opravilová In: Spilková, 2004).

Řešením mělo být v roce 1950 zakládání pedagogických gymnázií pro vzdělávání učitelů škol národních a mateřských, jejichž úkolem mělo být poskytnutí všeobecného vzdělání a zároveň přípravy pro praktické učitelské povolání. Tento postup bývá spojován s nekritickým přejímáním vzorů ze Sovětského svazu. Vysokoškolské vzdělávání se tímto neruší a zůstává zachováno pro učitelky mateřských škol v činné službě, ovšem tímto zásahem se přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol opět vrací na středoškolskou úroveň (Šmelová, 2006).

V roce 1953 byly školským zákonem ke vzdělávání učitelek mateřských škol ustanoveny tříleté pedagogické školy, které vznikají přeměnou stávajících pedagogických gymnázií.

¹² Dostupné z: <http://www.epi.sk/zz/1946-170>

Po absolvování takové instituce následovala ještě roční řízená praxe. Ačkoli byla roční praxe hodnocena vcelku kladně, důvodem jejího zavedení byl zejména nízký věk absolventek, resp. nebyly plnoleté, tudíž by nemohly nastoupit jako učitelky. Možné bylo i dálkové studium takové instituce. Další formou kvalifikace byly studijní kurzy pro nekvalifikované učitelky a pěstounky mateřských škol.

Další změny nastaly reformou učitelského vzdělávání v 60. letech, která byla ovšem uskutečňována v duchu přechodu od socialismu ke komunismu. Změny se dotkly celé školské soustavy. Učitelky mateřských škol se nově vzdělávaly ve čtyřletém studijním programu na pedagogických školách, které měly charakter odborné školy a navazovaly na devítiletou školu základní. Formy studia přetrvaly, tedy denní a dálková forma, večerní a externí kurzy. Dále zde byla možnost vykonání tzv. doplňovací maturitní zkoušky pro učitele v činné službě a v roce 1964 vzniklo tříleté pomaturitní studium. Pedagogická praxe byla zapracovaná do studia a studium bylo ukončeno maturitní zkouškou (Šmelová, 2006).

Rok 1970 je počátkem duálního systému přípravy učitelek mateřských škol (Oprailová, In: Spilková, 2004). Směrnice ministerstva školství umožňovala pedagogickým fakultám zřizování řádného vysokoškolského studia učitelství pro mateřské školy jak v denní čtyřleté tak dálkové pětileté formě (Šmelová, 2006). Možnost získat vysokoškolskou kvalifikaci učitelky mateřské školy na vysokoškolské úrovni nabízely jako první pedagogické fakulty v Praze a v Olomouci. Po několika letech byla denní forma vysokoškolského studia zrušena (Oprailová In: Spilková, 2004).

3.7 Od roku 1989 do současnosti: transformace

Po společensko-politických změnách v roce 1989 byl zahájen proces transformace, který podle Oprailové a Kropáčkové (2005) probíhal v několika fázích. Po zrušení zákona o jednotné škole přibližně do roku 1994 spočívala transformační diskuze v silné kritice předchozího období a v odmítání všeho, co bylo do té doby pro předškolní výchovu charakteristické. Vrcholem je požadavek na absolutní nezávislost na minulosti a řešení přichází v podobě přejímání zahraničních modelů. Hlavním motivem předškolního vzdělávání je diverzifikace a alternativa. Část učitelek probouzí svou tvořivost a iniciativu, ale mnohé jsou též dezorientované, protože chybí zkušenosti i potřebné informace. Od roku 1995 probíhá období porovnávání a hodnocení a částečně i návrat k tomu pozitivnímu z dob minulých, co je třeba zachovat v zájmu dítěte. Toto období je spojeno s hlubším studiem učitelek, provádí se reflexe, hodnocení i sebehodnocení. Učitelské týmy se soustřeďují na dílčí inovace a vnitřní transformaci školy. Školy se více otevírají rodinám a nabízejí více

„nadstandardních“ vzdělávacích příležitostí. Kritika zvenku, kdy jsou rodiče nespokojeni s přílišným rozvolněním a nízkým nárokům na dítě, zapříčiňuje hledání optima. Od roku 1998 nastupuje období stabilizace, hledá se konsenzus a legislativní základny pro realizaci změn. V této době se začíná připravovat základní strategický dokument, který má být otevřeným materiálem, sjednocený výchozí humanistickou filosofií. Především má formulovat záměry a cíle předškolního vzdělávání, zajištěné odpovědnou socioekonomickou strategií a školsko-politickou legislativou. Předškolní pedagogika startuje kurikulární reformu školství, když jako první předkládá mateřským školám rámcový vzdělávací program¹³, který byl do vzdělávání v České republice zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)¹⁴.

Transformací v této době procházelo i přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol. V roce 1993 vznikl studijní program Předškolní a mimoškolní pedagogika pro střední odborné školy. Novela školského zákona z roku 1995¹⁵ přinesla zřízení vyšších odborných škol (Opravilová In: Spilková, 2004). V roce 2001 vyšla tzv. Bílá kniha, tedy Národní program rozvoje vzdělávání, která mimo jiné pojednává o pedagogických pracovnících. Hlavním požadavkem jmenované oblasti je plná vysokoškolská kvalifikace učitelů základních a středních škol a zavedení bakalářského studia pro učitelky mateřských škol. Důvody zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol jsou zejména nutnost zvládat širší spektrum odborných speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností. Toto opatření souvisí i se snahou o zvýšení sociálního i profesního statutu pedagogů (Bílá kniha, 2001).

Vznik a vývoj profese předškolního pedagoga v čase provázelo mnoho změn a zvratů. Z předchozích řádků je jasné, že tento rozporuplný vývoj ještě není ukončen, avšak vede cestou postupné profesionalizace, jako je tomu u profese učitelské obecně. Rozporuplnými aspekty je míněna zejména dlouhodobá nevyhraněnost tohoto povolání. Další učitelská povolání (ostatní školské stupně) byla vždy zařazena do oblasti vzdělávání a pod resort školství. Učitelství pro mateřské školy a péče o děti před nástupem k povinné školní docházce obecně neustále bloudí mezi pečovatelsko-sociálním a výchovně vzdělávacím charakterem a mezi resortem zdravotnickým, sociálním a školským.

¹³ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

¹⁴ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

¹⁵ Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=138&r=1995>

V poslední době se u nás v této oblasti změnilo mnohé. Jesle, které spadaly pod resort zdravotnictví, úplně vypadly z legislativy. Mohou vznikat dětské skupiny, které má v gesci *Ministerstvo práce a sociálních věcí*. Novelou školského zákona¹⁶ (s účinností od 1. 1. 2017) byl také zaveden povinný poslední ročník mateřské školy. To by mohl být velice významný krok na cestě k profesionalizaci a vyšší prestiži předškolního pedagoga.

16 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

4. Současné aspekty učitelství (pro MŠ) mající vliv na prestiž profese

Tato kapitola shrnuje významné aspekty učitelství, zejména pro mateřské školy, v současnosti. Po části o historii profese předškolního pedagoga následuje přehled aktuálních témat. Mezi nimi zejména kvalifikace a vzdělávání předškolních pedagogů, profesní kompetence, feminizace učitelství nebo platy učitelů mateřských škol.

4.1 Učitel mateřské školy

Učitel mateřské školy je pedagogickým pracovníkem podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů¹⁷. V dalším textu bude učitel mateřské školy označován též synonymně jako předškolní či preprimární pedagog. Socioprofesní skupina učitelů mateřských škol je poměrně velká, dle dat MŠMT¹⁸ je to téměř 20 % z celkového počtu učitelů na všech stupních. Průcha (2013) upozorňuje, že ačkoli je tato skupina učitelů významná, neexistuje o ní mnoho výzkumů.

4.1.1 Současná mateřská škola

Mateřská škola je instituce zapsaná v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Její fungování je vymezeno zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tyto školy však mohou mít různého zřizovatele, státní správa ve školství, obec, privátní sektor, církev nebo kraj.

Současné předškolní vzdělávání a výchovu v České republice můžeme charakterizovat principy osobnostně orientovaného modelu, který je snahou o konvergentní přístup (krajními póly jsou modely sociocentrický a pedocentrický) k výchově. Těmito principy jsou zvláště partnerský vztah k dítěti i jeho rodině, vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání jako přirozený most pro přechod od nezávislého věku dětství k systematickému vzdělávání, hra a nenásilné situační učení jako základ soustavného vzdělávání, alternativnost a variabilita v otázce obsahu, metod i organizace výchovně-vzdělávacího působení, důraz na samostatnost, spontánnost a tvořivost jedince a v neposlední řadě princip individualizace (Oprailová, 2011).

Aktuální novinkou je povinné předškolní vzdělávání ukotvené ve školském zákoně: „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku,

¹⁷ Dostupné v platném znění z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

¹⁸ Dostupné v platném znění z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>

do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“ Povinné předškolní vzdělávání může být zajištěno docházkou do mateřské školy, v přípravné třídě základní školy či individuálně doma. Povinnost neplatí pro děti s hlubokým mentálním postižením. V souvislosti s povinným předškolním vzděláváním se hovoří i o zvýšení požadované kvalifikace na učitele ve třídách dětí v posledním ročníku mateřské školy, což není dost dobře možné, respektive bylo by nutné provést více změn. V České republice totiž existují jak třídy věkově homogenní, tak i heterogenní. Obě tyto varianty mají svoje pro i proti a mateřské školy si mohou vybrat, jak školu uspořádají. Požadavek povinného předškolního vzdělávání může mít pozitivní vliv na obraz předškolního pedagoga v pohledu rodičovské i širší veřejnosti, může tedy zvýšit i prestiž tohoto povolání. Ukotvením povinnosti docházky do mateřské školy vyjadřuje společnost, že přikládá této instituci význam a má v ní důvěru. Jak bylo ukázáno v předchozí kapitole, česká mateřská škola má dlouhodobou tradici a historii, ze které je možné čerpat inspiraci. Povinné předškolní vzdělávání není cizí ani dalším evropským zemím, jako je Rakousko, Bulharsko, Chorvatsko nebo Finsko¹⁹.

4.2 Kvalifikace předškolního pedagoga

Kvalifikační požadavky učitelů mateřských škol vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících²⁰. § 2 definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). § 2 dále uvádí, že přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovuje § 3 následovně: a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou

¹⁹ Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

²⁰ Viz Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s vyznačením navrhovaných změn a doplnění: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý, e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

§ 6 upravuje možnosti a formy získávání odborné kvalifikace učitelů mateřské školy. Rozlišuje mezi učiteli běžných mateřských škol a učiteli v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel běžné mateřské školy získává odbornou kvalifikaci a) vysokoškolským vzděláním (ISCED 6 a 7)²¹, b) vyšším odborným vzděláním (ISCED 5), c) středním vzděláním s maturitní zkouškou (ISCED 3). Studijní obory, které poskytují tuto odbornou kvalifikaci, jsou zaměřené na přípravu učitelů pro mateřské školy, ale také obory vychovatelství, pedagogika, pedagogika volného času apod. Kvalifikace pro učitele tzv. speciálních škol (tříd) má obdobnou strukturu, ale obory jsou zaměřené na speciální pedagogiku. Přehled vzdělanostní struktury učitelů mateřských škol u nás přináší tabulka 2 (Zápis MŠMT, 2016).

Tabulka 2 Vzdělanostní struktura učitelů MŠ 2012 - 2015²²

	2012	2013	2014	2015
střední a střední vzdělávání s výučním listem	1,48 %	1,41 %	1,40 %	1,08 %
střední vzdělávání s maturitní zkouškou	83,22 %	81,62 %	79,11 %	77,15 %
vyšší odborné vzdělávání	3,09 %	3,11 %	3,85 %	4,41 %
vysokoškolské vzdělávání	12,22 %	13,87 %	15,64 %	17,36 %

Zdroj: Vlastní údaje MŠMT na základě ISP

Tabulka 2 přináší údaje o vzdělanostní struktuře učitelů mateřských škol v ČR od roku 2012 do roku 2015. Zajímavé je, že tento poměr ve srovnání s minulými lety klesá. Výrazně přibývá vysokoškolsky vzdělaných učitelů a mírně i učitelů s vyšším odborným vzděláním. Příčinu lze spatřovat v diskutovaném povinném vysokoškolském vzdělání učitelů mateřských škol a lepším platovém ohodnocení, což jsou dodnes stále jen návrhy. Důvodem však může být i touha samotných pedagogů po vzdělání, uvědomění si zvyšujících se nároků na učitelství či aktuální trend tzv. vzdělanostní společnosti.

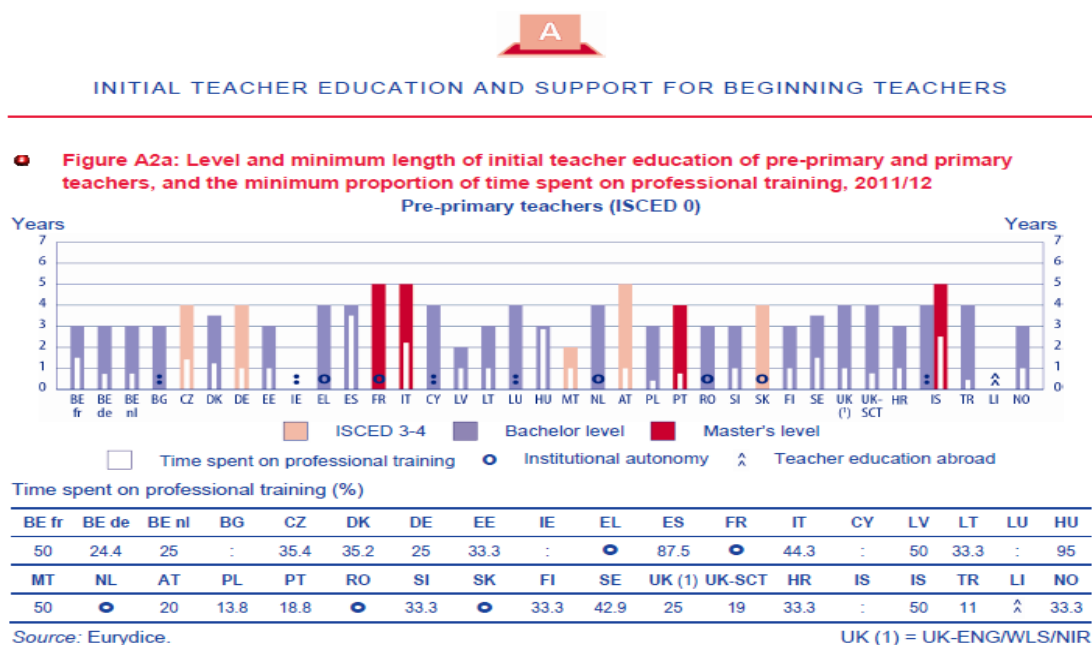
Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001) předkládá v oblasti předškolního vzdělávání doporučení ohledně kvalifikace preprimárních pedagogů, které dosud nejsou

²¹ Dle platné normy ISCED 2011, viz online zde: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

²² Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

naplněny a ani odborná veřejnost na ně nemá jednotný názor²³. Střední pedagogické školy měly být transformovány na střední školy s případným pedagogickým zaměřením bez poskytování plné učitelské kvalifikace a odbornou kvalifikaci měly podle tohoto doporučení zajišťovat univerzitní bakalářské studijní programy a programy vyšších odborných škol s akreditací pro bakalářské studium. Tato opatření byla chápána jako snaha o zvýšení sociálního i profesního statutu těchto pedagogických pracovníků. Ve většině evropských zemí je přitom alespoň bakalářský stupeň vzdělání pro předškolního pedagoga nezbytným kvalifikačním požadavkem. To ilustruje i obrázek 1 (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013).

Obrázek 1 Minimální délka pregraduální přípravy předškolních pedagogů



4.3 Profesní kompetence, standardy a kariérní řád učitele

S kvalifikací též souvisí pojem profesní kompetence. V odborné pedagogické a zejména kurikulární terminologii rozumíme kompetencemi soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, metod a postupů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení různorodých úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj (Veteška, Tureckiová, 2008). Profesní kompetence vymezuje více autorů (např.: Kyriacou, 1996; Koetsier, Wubbeles a Korthagen,

²³ Viz například zde: <https://www.novinky.cz/komentare/403978-komentar-prof-drsc-ing-et-mgr-pani-ucitelka-mila-csc-phd-vaclav-klaus-ml.html>. A reakce zde: TĚTHALOVÁ, Marie. Potřebují mateřské školy vzdělané pedagogy? Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 2016, 23(7), 14-15. ISSN 1210-7506.

1996; Kwiatkowska, 1997; Piřha, Helus, 1994; Spilková, 1997; řvec, 1999; Vařutová, 2001, 2004; Nezvalová, 2003; Helus, 2015), pro tuto práci jsou stěžejní předřkolní pedagogové, jejichž specifickými kompetencemi/kvalitami se zabývá Syslová. Model kompetencí učitele mateřské řkoly (Syslová, 2013) popisuje tři hlavní oblasti: 1. Řízení vzdělávacího procesu; 2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu; 3. Sebereflexe a vlastní rozvoj. Model je určen zejména k hodnocení kvality učitele mateřské řkoly. Zaměřuje se na konkrétní profesní činnosti preprimárního pedagoga a nabízí cestu možného hodnocení učitelovy práce.

Profesní kompetence a jejich vymezování úzce souvisí se vzděláváním budoucích pedagogů. Dle analýzy profesních kompetencí, tedy znalostí a dovedností, které jsou pro výkon učitelského povolání nezbytné, je možné vytvořit kvalitní vzdělávací program, tedy pregraduální přípravu učitelů i programy postgraduální. Definice profesních kompetencí učitelů je podkladem k tvorbě standardů profese a u nás stále projednávaného kariérního řádu. Vymezené kompetence učitelů mohou tedy přímo vést k dalším krokům, potřebným k profesionalizaci učitelství. Bílá kniha (2001) chápe vytvoření profesních standardů učitelů jednotlivých kategorií jako možnost zvýšení kvality a funkčnosti přípravného vzdělávání učitelů. Profesní standardy by se měly stát kritériem pro akreditaci studijních programů zaměřených na učitelství. Bílá kniha (2001) dále doporučuje zavedení systému kariérního postupu, který by byl založený na získání kvalifikačního stupně a kategorie.

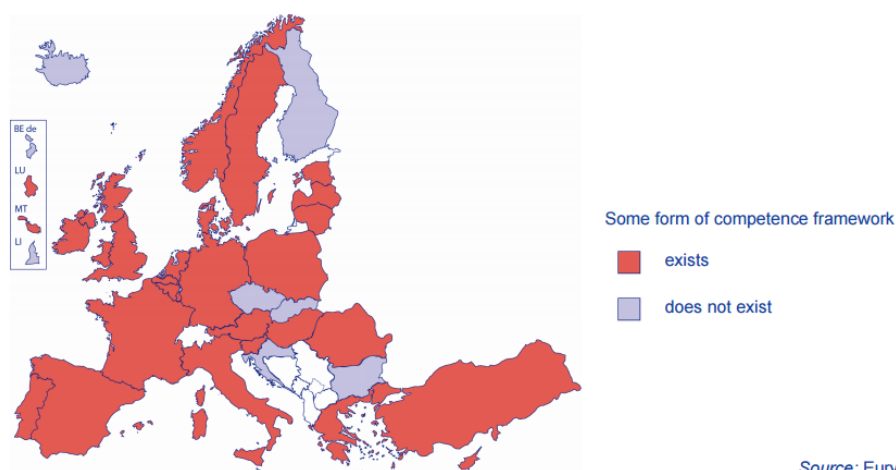
Standardy pro pedagogickou kvalifikaci se zabývá mnoho autorů (např.: Walterová, 2001; Vařutová, 2004; Rýdl a kol., 2009). Rámec profesních kvalit učitele (Tomková, 2012) je určený pro učitele základních řkol. Pro specifika práce učitele řkol mateřských byl dokument přepracován jako *Rámec profesních kvalit učitele mateřské řkoly* (Syslová, 2013). Je to komplexní nástroj pro ředitele a učitele mateřských řkol určený pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Rámec popisuje vynikajícího učitele, slouží proto jako meta, k níž by měl učitel směřovat. Autorka uvádí předpoklady pro kvalitu profesních činností učitele, které jsou hlavní náplní rámce. 1. Etické principy, zahrnující dodržování lidských práv, závazných právních norem, ochrany osobních údajů dětí, jednání dle etických hodnot, pojmání dítěte jako rozvíjející se osobnosti, využívání demokratických principů jednání a soužití apod.; 2. Profesní znalosti, které obsahují pedagogické znalosti, znalost předřkolní pedagogiky, didakticko-metodická znalost obsahu, propojení znalostí pedagogických (didaktických) a psychologických, znalost kurikula, cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání, znalost filosofických a historických východisek vzdělávání a výchovy, znalost vzdělávacího prostředí, znalost dětí předřkolního věku a jejich charakteristik (psychologické),

znalost sebe samého. Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristik. Rámec je rozdělen do osmi oblastí: 1. Plánování; 2. Prostředí pro učení; 3. Procesy učení; 4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí; 5. Reflexe vzdělávání; 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy; 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností; 8. Profesní rozvoj učitele.

Srovnání s evropskými zeměmi přináší dokument Evropské komise *Key Data on Teachers and School Leaders* (2013)²⁴. Obrázek 2 prezentuje existenci určitého rámce profesních kompetencí u učitelů škol spadající pod ISCED 0 až 3. Autoři dodávají, že ve většině zemí EU takový rámec existuje, avšak jeho forma, struktura i rozsáhlost je velmi různorodá.

Obrázek 2 Existence standardu profesních kompetencí učitelů (ISCED 0 - 3; rok 2011/12)

● **Figure A7: Existence of some form of framework of competences for teachers working at pre-primary, primary and general (lower and upper) secondary education (ISCED 0, 1, 2 and 3), 2011/12**



Source: Eurydice.

Country specific note

Ireland: Information not verified at national level.

Jedním z diskutovaných aspektů učitelství je lineárnost profesní dráhy učitelů, kdy učitel nemá možnost většího kariérního postupu (učitel, třídní učitel, zástupce ředitele, ředitel). Tento problém řeší aktuálně MŠMT návrhem novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, pro jednání vlády²⁵, který již vláda přijala v listopadu 2016 s tím, že má být účinný od 1. 9. 2017. Návrh počítá se třemi kariérními stupni, postihuje tři odlišné oblasti učitelova působení a má být cestou rozvoje profesních kompetencí a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Navrhovaný standard zasahuje do tří oblastí: 1. oblast osobního profesního rozvoje (dříve

²⁴ Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

²⁵ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Učitel a jeho profesní Já); 2. oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci); 3. oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí). Kariérní stupně jsou 1. začínající učitel; 2. samostatný učitel a 3. vynikající učitel.

První kariérní stupeň (KS1) je adaptační období, které trvá 2 roky a mají do něho být zařazeni učitelé přicházející jako absolventi či z odborné praxe. Cílem je přizpůsobení se a všestranná podpora začínajícímu učiteli. Podkladem pro hodnocení posuzovaného učitele je hodnocení ředitele, uvádějícího učitele a rovněž dokladové portfolio.

Druhý stupeň (KS2) je určen učitelům na KS1, kteří, splňují požadavek absolvování adaptačního období v délce 2 let, podávají standardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS2, projdou úspěšně atestačním řízením pro KS2. Cílem atestace pro získání KS2 je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Komise má být tříčlenná, složena z ředitele školy, učitele ze stejné školy v KS2 a dále někdo mimo školu, buď vysokoškolský učitel, zástupce z odborné praxe či inspektor. Atestační řízení je završeno pohovorem.

Třetí kariérní stupeň (KS3) je určen učitelům na KS2, kteří splňují požadavek určité délky pedagogické praxe (navrženo celkem 10 let), podávají dlouhodobě nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS3 (zejména vyšší kvalita práce s dětmi, žáky a studenty) a odvádějí větší rozsah práce pro zaměstnavatele – jsou zejména oporou svým kolegům, metodicky je vedou atd., projdou úspěšně atestačním řízením. Atestační řízení pro získání KS3 je v mnohém podobné atestaci pro KS2. Toto řízení ovšem trvá 1 rok. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem s využitím jeho dokladového portfolio, zpráv ČŠI o provedených hospitacích v průběhu atestačního řízení a zprávy ředitele. Dokladové portfolio obsahuje doklady, které podávají přehled o dosažených kompetencích a kvalitě výkonu profese učitele. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí, která je pětičlenná a jsou v ní zastoupeni: ředitel školy, školní inspektor, zástupce školy připravující učitele (SŠ, VOŠ, VŠ), učitel v KS3 ze stejného druhu školy, popř. se stejnou aprobační, odborník z praxe, popř. odborník na vzdělávací oblast uchazeče o KS3. Posun v kariérním řádu má znamenat i příslušný posun v platové třídě.

Kromě úprav učitelského povolání vznikají zavedením kariérního řádu i další pozice. Je to především mentor profesního rozvoje, koordinátor hodnocení školy a kariérový poradce. Tyto funkce podobně jako např. stávající výchovný poradce může zajišťovat učitel, avšak novela

zavádí nový systém finančních odměn za tyto činnosti. Zároveň vzniknou pro nové pozice kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

MŠMT ke kariérnímu systému dodává: „Zavedení kariérního systému má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a učitelství jako celku. Kariérní systém učitelů cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v jejich řízení, zlepšování práce učitelů a tím v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žáků.“²⁶

Kariérní systém by jistě mohl dopomoci k profesionalizaci učitelské profese, i k vyšší motivaci k výběru učitelství jako povolání a ke zlepšování edukačního procesu jako takového. Důvodem k obezřetnosti však může být univerzalita systému pro veškeré pedagogické pracovníky. Učitele na středních školách mohou být jen těžko srovnáváni s těmi v mateřských školách. Vhodným krokem by mohlo být specifikování profesních standardů a/nebo etických kodexů jednotlivých učitelských stupňů či rozrůznění kariérního systému pro tyto skupiny. Na druhou stranu to, že kariérní řád chápe preprimární pedagogiky jako rovnocenné ostatním učitelům může dopomoci k jejich vyšší prestiži v očích veřejnosti. Otázkou přirozeně zůstává, jak bude kariérní řád skutečně zaveden v praxi a jakým způsobem bude kontrolováno jeho dodržování a správné fungování.

4.4 Feminizace učitelství

Feminizace učitelství je často diskutovaným aspektem prestiže učitelství (viz například Průcha, 2013, Havlík a Kořa, 2011 či Kořa In: Vališová, Kasíková, 2011). Havlík a Kořa upozorňují, že od druhé poloviny 19. století docházelo k přírůstkům učitelek žen. Pokud ženy hrály ve společnosti druhořadou roli, jejich společenská vážnost stoupala, pokud nastoupily do typicky mužského povolání, zároveň prestiž tohoto povolání začala klesat. Autoři doplňují, že dnes již tento argument žádnou váhu nemá a svědčí pouze o předpojatosti vůči ženám a jejich profesnímu přesvědčení, které však nezřídka nesdílejí jen muži, ale i ženy samy. Průcha (2013) dokonce uvádí, že feminizace učitelství nemá vliv na prestiž povolání.

CVVM Provedlo v letech 2011 a 2012²⁷ v rámci výzkumů prestiže povolání průzkum ohledně zjišťování rodové podmíněnosti povolání a jejich prestiže. Cílem bylo zjistit, do jaké míry změna rodu v pojmenování profese ovlivňuje hodnocení její prestiže. V roce 2011 odpovídali všichni respondenti na přímou otázku, jakou má prestiž povolání vědce, vědkyně, učitele, učitelky atd. V roce 2012 byl výzkum rozdělen na dvě poloviny, přičemž polovina

²⁶ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

²⁷ Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf

respondentů měla v seznamu povolání vybrané profese uvedeny v mužském rodě, polovina v rodě ženském (o existenci druhé varianty dotazníku respondenti nebyli informováni). Metodika z roku 2011 ukázala, že rozdíl je velice zanedbatelný, avšak při druhém výzkumu v roce 2012 byl rozdíl větší. Dokladem jsou následující tabulky 3 a 4.

Tabulka 3 Prestiž povolání CVVM - rodové podmínění 2011 a 2012

	2011		2012	
Vědec/vědkyně	75,4	73,9	80,3	66,9
Učitel na ZŠ/učitelka na ZŠ	72,4	74,0	72,4	69,1
Zdravotní sestra/zdravotní bratr	73,9	64,7		
Starosta/starostka			54,4	51,7

Pozn.: V roce 2011 odpovídali všichni respondenti na přímou otázku, jakou má prestiž povolání vědce, vědkyně, učitele, učitelky atd. V roce 2012 byl výzkum rozdělen na dvě poloviny, přičemž polovina respondentů měla v seznamu povolání vybrané profese uvedeny v mužském rodě, polovina v rodě ženském (o existenci druhé varianty dotazníku respondenti nebyli informováni).

Učitel na ZŠ získal (2012) průměrné hodnocení o 3,3 bodu vyšší než učitelka na ZŠ, což není tak velký rozdíl. V roce 2011 učitelka na ZŠ učitele převýšila o 1,6 bodu v průměrném hodnocení prestiže povolání, a tím by se učitelka dokonce v celkovém hodnocení dostala před vědkyni. Mnohem větší rozdíly můžeme vidět mezi hodnocením vědce a vědkyně. Tudiž tato data potvrzují, že feminizace učitelství nemá znatelný vliv na vnímání prestiže tohoto povolání veřejností. Následující tabulka 4 přináší porovnání výsledků výzkumů CVVM v letech 2004-2012. Jsou zde uvedena i povolání, která byla pro výzkum v roce 2012 pro polovinu respondentů změněna do ženského rodu. Je zajímavé, povšimnout si, že v tomto srovnání jsou některé ženské ekvivalenty profesí hodnoceny dokonce výše než ty mužské (např.: novinářka či manažerka).

Tabulka 4 Prestiž povolání CVVM – 2004 - 2012

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2012*	
	Průměr		průměr	pořadí	průměr		průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1	90,4 (92,3)	1
Vědec**	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2	80,3 (66,9)	2
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4	75,9 (73,8)	3
Zdravotní sestra					73,9	3	75,5 (76,0)	4
Učitel na základní škole**	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5	72,4 (69,1)	5
Soudce**	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7	65,8 (68,5)	6
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6	63,7 (63,7)	7
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8	62,1 (63,3)	8
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9	59,1 (63,3)	9
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12	55,1 (55,8)	10
Starosta**	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14	54,4 (51,7)	11
Policista**	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11	53,5 (53,5)	12
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10	52,7 (55,0)	13
Majitel malého obchodu**	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15	51,8 (50,7)	14
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	51,8 (54,3)	15
Manažer**	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	51,3 (53,7)	16
Opravitel elektrospotřebičů	50,2	17.	49,7	18.	-			
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-			
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	48,6 (49,3)	17
Novinář**	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	48,1 (50,4)	18
Stavební dělník					48,1	18	46,9 (50,3)	19
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,6 (48,2)	20
Prodávač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	43,1 (44,2)	21
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	42,7 (43,7)	22
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	41,1 (40,7)	23
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	39,8 (36,5)	24
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	32,8 (32,7)	25
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,4 (24,2)	26

* V sloupci jsou bez závorky uvedeny průměrné hodnoty prestiže zjištěné na té polovině šetřeného souboru (511 respondentů), kde se dotazoval shodný seznam profesí, jako v roce 2011 (tj. bez modifikací na ženský rod u vybraných povolání). V závorce jsou pak uvedeny průměry za druhou polovinu souboru (523 respondentů), kde došlo k přeměně rodu u následujících profesí (viz další poznámka). Pořadí vychází z nemodifikovaného seznamu profesí.

** Na druhé polovině souboru byla zjišťována prestiž vědkyně, učitelky, soudkyně, starostky, majitelky malého obchodu, manažerky, novinářky.

Struktura učitelů všech školských stupňů dle pohlaví je uvedena ve výzkumné části práce v souvislosti se strukturou výzkumného vzorku. Feminizace povolání předškolního pedagoga je nejvyšší ve srovnání s jinými školskými stupni. Ze statistiky MŠMT²⁸ vyplývá, že učitelek žen je v u nás v mateřských školách 99,44 %. Tabulka 5 přináší výběrově některá data ohledně poměru žen a mužů v předškolním vzdělávání (učitelů a učitelek mateřských škol) u nás (viz tabulky B1.8.1 a B1.8.2, 2015/2016).

²⁸ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2015-16>

Tabulka 5 Poměr mužů učitelů a žen učitelek v předškolním vzdělávání

	Počet učitelů v MŠ	Počet žen	Počet mužů	Ženy	Muži
dle území					
Česká republika	30864	30690	174	99,44 %	0,56 %
Praha	3644	3593	51	98,60 %	1,40 %
Střední Čechy	4195	4173	22	99,48 %	0,52 %
Jihozápad	3465	3446	19	99,45 %	0,55 %
Severozápad	2953	2946	7	99,76 %	0,24 %
Severovýchod	4565	4545	20	99,56 %	0,44 %
Jihovýchod	5004	4985	19	99,62 %	0,38 %
Střední Morava	3614	3598	16	99,56 %	0,44 %
Moravskoslezsko	3424	3404	20	99,42 %	0,58 %
dle zřizovatele					
MŠMT	32	31	1	96,88 %	3,13 %
Obec	28602	28487	115	99,60 %	0,40 %
Kraj	630	627	3	99,52 %	0,48 %
Privátní sektor	1381	1330	51	96,31 %	3,69 %
Církev	219	215	4	98,17 %	1,83 %

Jednotlivá území ČR se liší v poměru žen a mužů v předškolním vzdělávání pouze nepatrně. Nejvyšší zastoupení mají muži v Praze a nejnižší na severozápadu území (Karlovarský a Ústecký kraj). Nejvíce mužů je v privátní sféře a nejméně naopak v mateřských školách zřízených obcí (veřejnost tyto školy často označuje jako státní). Tento rozdíl není překvapivý, poněvadž v privátním sektoru bývají zpravidla i vyšší platy, což může být pro muže jako živitele rodiny velice důležitým aspektem při výběru zaměstnání v tomto oboru.

Ze statistik MŠMT je také patrné, že se předškolních pedagogů týká i problematika nekvalifikovaných učitelů. Je jich 5,25 % (dle tabulky B1.8.1, 2015/16 – přepočteno na plně zaměstnané). Je zde však obrovský rozdíl v požadavcích na vzdělání, jak bylo uvedeno výše. Učitelům mateřské školy stačí středoškolské odborné vzdělání s maturitou ke kvalifikaci. Diskuze o povinném vysokoškolském vzdělání preprimárních pedagogů trvá již téměř sto let, tedy od období první republiky.

Porovnání poměru žen a mužů v učitelské profesi (preprimární vzdělávání) se zeměmi OECD, EU i G20 přináší dokument Education at a Glance (2013, indicator D5, table D5.3). Tabulka 6 vybírá pouze některé údaje.

Tabulka 6 Srovnání poměru učitelek žen v předškolním vzdělávání se zahraničím

Země	Podíl žen učitelek v %	Země	Podíl žen učitelek v %
Česká republika	100	Švýcarsko	97
Estonsko	100	Mexiko	96
Maďarsko	100	Švédsko	96
Slovensko	100	Španělsko	95
Rakousko	99	Island	94
Čile	99	Turecko	94
Řecko	99	Spojené státy	94
Izrael	99	Norsko	93
Korea	99	Spojené království	90
Portugalsko	99	Nizozemsko	87
Itálie	98	Francie	83
Nový Zéland	98	OECD PRŮMĚR	96
Polsko	98	EU21 PRŮMĚR	96
Slovinsko	98	Litva	99
Belgie	97	Ruská federace	99
Finsko	97	Čína	97
Německo	97	Brazílie	96
Japonsko	97	Kolumbie	96
Lucembursko	97	Indonésie	95
		G20 PRŮMĚR	95

Rozdíly mezi zeměmi jsou minimální. Přehled ukazuje země sestupně dle podílu učitelek žen v předškolním vzdělávání. Nejvíce učitelek je tedy u nás, stejně jako v Estonsku, Maďarsku či na Slovensku. Nejvíce mužů je oproti tomu ve Francii a Nizozemsku, kde je podíl žen nižší než 90 %.

4.5 Platy preprimárních pedagogů

Učitelské platy jsou často diskutovanou oblastí. Prestiž povolání bývá posuzována i z hlediska dostatečného finančního ohodnocení dané profese. Aktuální hodnota průměrného platu v ČR je dle *Českého statistického úřadu* (ČSÚ, 2016)²⁹ 27 297 Kč, medián činí 23 047 Kč. Za 2. čtvrtletí roku 2016 udává ČSÚ v oblasti vzdělávání průměrnou hrubou měsíční mzdu na přepočtené počty zaměstnanců na 25 589 Kč. MŠMT vede statistiku s názvem *Statistická*

²⁹ Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cr/prumerne-mzdy-2-ctvrtleti-2016>

ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky³⁰, kde je možné dohledat průměrné platy všech skupin učitelů dle školského stupně. Tabulka 7 přináší vybrané informace o platech preprimárních pedagogů (viz tabulka B1.11.2a).

Tabulka 7 Průměrný plat učitelů v předškolních zařízeních v ČR dle území

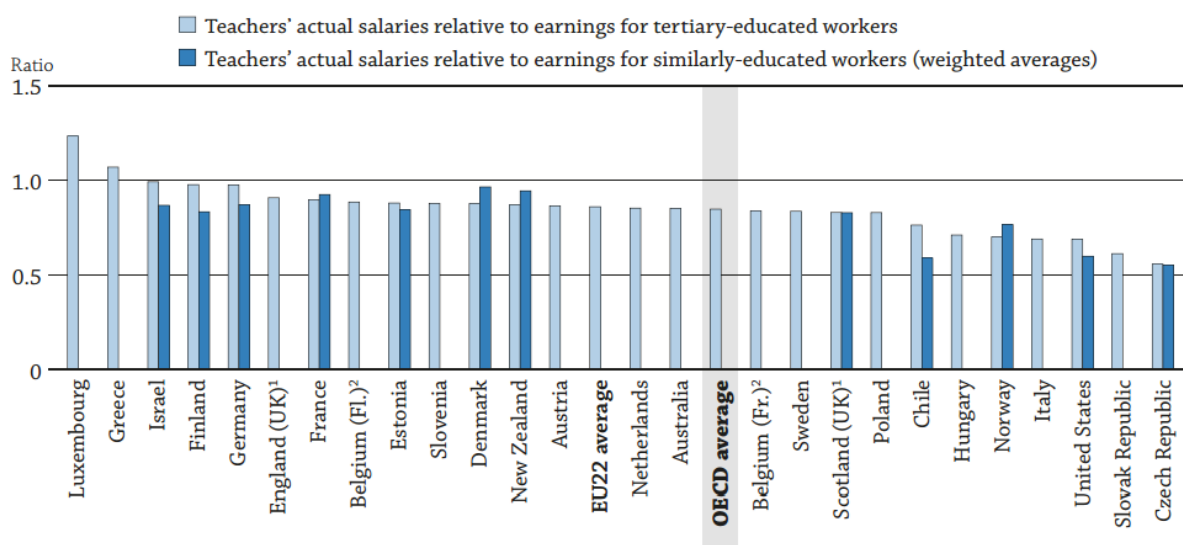
Území	Průměrný měsíční plat
Česká republika	23 168 Kč
Praha	23 612 Kč
Střední Čechy	24 235 Kč
Jihozápad	21 859 Kč
Severozápad	23 768 Kč
Severovýchod	22 551 Kč
Jihovýchod	23 096 Kč
Střední Morava	24 658 Kč
Moravskoslezsko	22 358 Kč

Rozdíly dle území nejsou v platech preprimárních pedagogů výrazně velké. Nejvíce peněz dostávají učitelé na střední Moravě a ve středních Čechách, nejméně pak na jihu západě republiky. Je vhodné poznamenat, že statistika MŠMT zahrnuje pouze předškolní zařízení zřízená obcí, krajem či MŠMT, tedy bez soukromých zařízení zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení.

Ve srovnání s platy učitelů v zahraničí jsou platy učitelů u nás velice nízké. Vyplývá to z dokumentů *Key Data on Early Childhood in Europe* (2014), *Education at a Glance* (2016) i *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (2013). Ačkoli tyto dokumenty používají různorodé metodiky srovnávání, ČR je zemí s jedněmi s nejnižších platů učitelů. Pro ilustraci následuje obrázek 3 z dokumentu OECD *Education at a Glance* (2016), který přináší přehled platů učitelů nižšího sekundárního stupně (u nás 2. stupeň ZŠ nebo příslušející ročníky víceletých gymnázií).

³⁰ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statistickeroценky-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky>

Obrázek 3 Průměrné platy učitelů nižšího sekundárního stupně v mezinárodním srovnání



Note: For further details on the different metrics used to calculate these ratios, please refer to the *Methodology* section.

1. Data on earnings for full-time, full-year workers with tertiary education refer to the United Kingdom.

2. Data on earnings for full-time, full-year workers with tertiary education refer to Belgium.

Countries and economies are ranked in descending order of the ratio of teachers' salaries to earnings for full-time, full-year tertiary-educated workers aged 25-64.

Source: OECD. Table D3.2a. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933399005>

OECD *Education at a Glance* využívá při srovnání platů PPP z GDP (Purchasing power parity for Gross Domestic Product), tedy paritu kupní síly počítanou z hrubého domácího produktu. Parita kupní síly měn není zcela exaktně definovanou veličinou, avšak umožňuje podstatně přesnější srovnání skutečné ekonomické úrovně, struktury a výkonnosti států než kurz měny. Základem výpočtu parity je porovnání cen v národních měnách u dostatečného počtu shodných výrobků a služeb na vnitrostátních trzích. To se zpravidla provádí metodou spotřebního koše vyjadřujícího běžné náklady domácnosti. V Česku toto porovnání provádí a obsahem spotřebního koše se zabývá *Český statistický úřad*³¹.

Následující data v tabulce 8 charakterizují platy v zahraničí ve srovnání s ČR a ve srovnání s platy pracovníků s podobnou kvalifikací. Východiskem je opět dokument OECD *Education at a Glance* (2016; Tabulky D3.2a a D3.1a).

³¹ Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/5012-05-za_roky_1999_az_2003-uvod

Tabulka 8 Porovnání platů předškolních pedagogů u nás a v zahraničí

Země	Nástupní plat	Maximální plat	Poměr průměrného platu preprimárního pedagoga k platu podobně vzdělaného pracovníka (2014)
Anglie (UK)	27 246	46 390	m
Austrálie	40 297	57 717	m
Belgie	34 075	58 880	m
Česká republika	16 583	18 282	0,71
Dánsko	40 437	45 898	0,8
Finsko	27 566	29 771	0,72
Francie	27 867	50 141	0,86
Chile	17 250	36 457	0,57
Itálie	27 314	40 151	m
Izrael	21 333	58 850	0,87
Korea	26 910	75 297	m
Lucembursko	68 121	122 059	m
Maďarsko	13 228	25 133	m
Mexiko	17 041	36 228	m
Nizozemsko	36 097	53 544	m
Norsko	35 409	40 520	0,69
Polsko	15 135	25 882	m
Portugalsko	31 930	61 047	m
Řecko	18 408	34 776	m
Skotsko (UK)	27 055	43 163	0,83
Slovensko	10 583	13 128	m
Slovinsko	24 917	41 877	m
Spojené státy	43 255	72 087	m
Španělsko	36 405	51 304	m
Švédsko	32 698	37 919	m
Švýcarsko	47 641	72 874	m
Turecko	26 964	30 862	m
OECD PRŮMĚR	29 494	47 826	x
EU21 PRŮMĚR	28 934	45 170	x

Díky tomuto srovnání, ačkoli nejsou dostupná data pro veškeré země (označeno písmenem m), vychází najevo, že v porovnání nejsou platy učitelů u nás o tolik nižší než v ostatních zemích. Poměr platu učitele v mateřské škole u nás ke stejně vzdělanému pracovníkovi v jiné oblasti je asi 70 %, což je podobná hodnota jako u ostatních zemí s dostupnými daty.

Téma profesionalizace zaznělo na mnoha nedávných konferencích pořádaných zejména pedagogickými fakultami, *Českou asociací pedagogického výzkumu* či *Asociací předškolní pedagogiky*, například: *Rozvoj a vize předškolní pedagogiky* (2013), *Současné výzvy předškolního vzdělávání* (2016), *Konference ČAPV, Standardy a kariérní systémy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta* (2014) apod.

Učitelství pro mateřské školy je stále se rozvíjejícím a profesionalizujícím se povoláním. Je to velice zodpovědná pozice. Učitel mateřské školy bývá pro dítě první autoritou mimo rodinu a také prostředníkem mezi rodinou a společností, do které dítě postupně proniká. Dítě se se svým prvním učitelem často ztotožňuje, je jeho vzorem. Předškolní pedagog má za úkol podněcovat všestranný a harmonický vývoj dítěte, zejména podporovat jeho učení a poznávání, napomáhat při osvojování hodnot a získávání osobnostních postojů³². Předškolní vzdělávání je prvotním stupněm naší vzdělávací soustavy. Pokládá základy pro celoživotní vzdělávání. Jeho kvalita je vysoce žádoucí. Profesionalizace tohoto povolání je tudíž jak v zájmu státu, rodin, učitelů, ale zejména dětí samotných. Poněvadž pokud bude učitelství pro mateřské školy splňovat profil úplné profese a učitelé charakteristiky skutečných profesionálů, měla by být vysoká kvalita předškolního vzdělávání zajištěna.

³² Viz RVP PV, dostupné online z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumná část této diplomové práce se zabývá prestiží předškolních pedagogů, jak je pojmána pedagogy různých školských stupňů. Výzkumné šetření je kvantitativního charakteru, ale je doplněno o metody kvalitativní, které dokreslují pojednávanou problematiku. Konkrétně je to strukturovaný rozhovor s učiteli různých školských stupňů.

Teoretická část práce nastínila komplexnost problematiky prestiže povolání a charakterizovala různorodé aspekty učitelství jako profese. Byly předloženy i informace o tom, že výzkum zaměřený na pedagogy hodnotící prestiž učitelského povolání mezi ostatními nebyl u nás dosud proveden (Průcha, 2013). Z tohoto důvodu je následně popsán výzkum zaměřen na respondenty učitele, kteří hodnotí prestiž povolání. Výsledky jsou srovnané s výsledky průzkumů hodnocení prestiže u reprezentativního vzorku české populace.

5. Výzkumné šetření

5.1 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnat, jak je prestiž preprimárních pedagogů pojmána učiteli z jiných školských stupňů a jak ji vnímají samotní předškolní pedagogové. Dále zjistit jak se liší výsledky nejnovějšího průzkumu *Centra pro výzkum veřejného mínění při Sociologickém ústavu AV ČR v.v.i* (dále CVVM) o prestiži povolání s názory učitelů různých školských stupňů na tuto problematiku. Neméně významným cílem je popis názorů několika vybraných učitelů různých školských stupňů k prestiži učitelského povolání a výsledkům dotazníkového šetření.

Výzkumné otázky:

1. Jak pojmají učitelé prestiž učitelského povolání mezi ostatními profesemi? (dotazníkové šetření)
2. Jaké jsou rozdíly při hodnocení prestiže povolání učiteli a vzorkem CVVM? (dotazníkové šetření a analýza dokumentů)
3. Jak je hodnocena prestiž učitelství pro mateřské školy mezi učitelskými povoláními jiných školských stupňů z pohledu předškolních pedagogů? (dotazníkové šetření)
4. Jak je hodnocena učitelství pro mateřské školy mezi učitelskými povoláními jiných školských stupňů z pohledu pedagogů různých školských stupňů? (dotazníkové šetření)
5. Jaké jsou názory učitelů na výsledky dotazníkového šetření? (strukturované rozhovory)

6. Jaké aspekty hrají největší roli při hodnocení prestiže povolání? (strukturované rozhovory)

5.2 Metodologie výzkumu

V rámci výzkumné části je využito elektronicky rozesílaných dotazníků, které zjišťují názory pedagogů různých školských stupňů na prestiž učitelství mezi dalšími povoláními a zároveň respondenti hodnotí prestiž učitelského povolání na různých stupních. Návratnost těchto dotazníků činila 33 %, což je velice malá návratnost. Za velice dobrou návratnost je podle Gavory (2010) považováno 75 %, avšak i nižší návratnost může být připuštěna, pokud je vhodné složení respondentů. Důvodem nízké návratnosti může být elektronická distribuce dotazníků. Je však nutné s tímto faktem počítat při zobecňování výsledků. Je třeba podotknout, že složení vzorku je odpovídající populaci českých učitelů a veškeré relevantní charakteristiky vzorku jsou podrobně popsány níže.

Statistická data jsou následně v další části podrobně srovnávána s dostupnými statistikami *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* (MŠMT), *Evropské komise* (EK) a *Českého statistického úřadu* (ČSÚ). Využitá metoda je tedy analýza dokumentů a metody deskriptivní statistiky. Cílem je popsat, jaké charakteristiky má použitý výzkumný vzorek, tudíž do jaké míry je reprezentativní.

Použité dotazníky kopírují výzkumný nástroj CVVM pro výzkum prestiže povolání. V úvodu dotazníku jsou položky ke shromáždění statistických dat o výzkumném vzorku pro kontrolu naplnění stanovených kvót. V hlavní části je ponechaný výběr 26 povolání (stejný jako CVVM), která respondenti hodnotí body od 1 do 99, podle toho, jak si osobně daného povolání váží. 1 bod znamená nejméně a 99 bodů nejvíce si vážím povolání. Přesné zadání u této položky je téměř totožné s tím u CVVM, je připojena pouze poznámka o tom, že povolání jsou seřazena abecedně: *„Na seznamu jsou uvedena některá povolání v abecedním pořadí. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 2 do 98 podle osobního uvážení.“*

Dále je připojena část, kde respondenti hodnotí učitelská povolání (učitel na základní škole, učitel na vysoké škole, učitel na vyšší odborné škole, učitel na střední škole, učitel v mateřské škole, učitel ve speciální škole), pro která mají k dispozici škálu bodů od 1 do 10 a stejně jako v předchozí části hodnotí, jak si osobně jednotlivých povolání váží, kdy 1 bod je nejméně a 10 bodů nejvíce. Instrukce zní takto: *„Na dalším seznamu jsou uvedena učitelská povolání*

podle stupně školských zařízení. Vyberte povolání, kterého si vážíte nejvíce a přiřadte mu 10 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 09 podle osobního uvážení.“ Dotazník pro vlastní šetření i část originálního dotazníku CVVM jsou k nahlédnutí v příloze 1 a 2.

Další použitou metodou je strukturovaný rozhovor na téma výsledků dotazníkových šetření s učiteli různých stupňů.

Otázky pro participanty:

1. Učitelská profese se dle škál prestiže povolání těší poměrně vysoké prestiži. Máte pocit, že je učitelské povolání prestižní? Proč ano/ne?
2. Co Vám běželo hlavou, když jste hodnotil/hodnotila jednotlivá povolání? Jaké aspekty Vás ovlivnily při hodnocení povolání – co způsobuje, že si nějakého povolání vážíte?
3. Co způsobuje, že si nejvíce vážíte právě učitele na/v ... (stupeň)? Bylo těžké to ohodnotit?
4. Jako učitel/ka.... (stupeň), jak si vysvětľujete, hodnocení Vašich kolegů? Zajímá mě, jestli vás napadá důvod k tomu, proč učitelé vždy (v mém vzorku) posuzují sebe jako „nejprestižnější“ - hodnotí se v průměru nejvíce body, tedy svůj školský stupeň (s výjimkou učitelů VOŠ).
5. Všichni učitelé (v mém vzorku), s výjimkou těch z VOŠ hodnotí sebe v průměru jako „nejprestižnější“ (nejvíce si váží svého školského stupně). Napadá vás nějaký důvod, proč by to tak mohlo být?

Rozhovory jsou využity z důvodu velice zajímavých výsledků dotazníkového šetření. Tato metoda byla tedy přidána až po dokončení dotazníkového šetření k dokreslení celého obrazu řešené problematiky. Cílem rozhovorů bylo zejména zjistit, jak si učitelé vysvětlují výsledky dotazníkového šetření a co pro ně konkrétně znamená prestiž, tedy jaké aspekty pro ně hrají největší roli, když mají hodnotit jednotlivá povolání v dotazníku. Přesný scénář rozhovoru je v příloze 3.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a organizace výzkumného šetření

5.3.1 Dotazníkové šetření

Respondenti pro dotazníkové šetření jsou učitelé všech školských stupňů. Osloveny byly všechny školy mateřské, základní, střední, vyšší odborné a speciální v Praze a veškeré vysoké školy v České republice, které jsou zařazeny v rejstříku škol a školských zařízení. Tyto školy

byly osloveny prostřednictvím elektronické pošty, a to ve dvou vlnách. Po první fázi rozeslání dotazníků byla vyhodnocena získaná data a k naplnění vytyčených kvót bylo nutné rozeslání znovu opakovat a zaměřit se více na vysokoškolské pedagogy, kteří byli ve vzorku nejméně zastoupeni, proto byly osloveny vysoké školy z celé České republiky. Záměrem bylo kopírovat strukturu zastoupení učitelů na všech školských stupních. Použitý byl tedy kvótní výběr vzorku. Tento plán se podařilo rámcově naplnit, což dokládá tabulka 9 a 10. V dokumentech MŠMT není možné dohledat počty pedagogů podle krajů, z tohoto důvodu uvádím strukturu pro celou ČR, je ovšem otázkou, do jaké míry je téměř ryze pražský vzorek specifický.

Tabulka 9 Struktura pedagogů v ČR podle školského stupně

STRUKTURA V ČR	ŠKOLSKÝ STUPEŇ	PŘEPOČTENÝ POČET ZAMESTNANCŮ	POMĚR	POČET PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	POMĚR
	MŠ	36 858,04	17 %	28 308,50	20 %
	ZŠ	70 696,19	33 %	58 637,32	42 %
	SPEC	11 495,50	5 %	X	X
	SŠ	50 897,20	24 %	35 029,98	25 %
	VOŠ	1 790,90	1 %	1 348,04	1 %
	VŠ	40 263,00	19 %	16 113,84	12 %
	CELKEM	212 000,83	100 %	139 437,68	100 %

Zdroj: Statistická ročenka školství 2015/2016 a Zaměstnanci a mzdové prostředky (za rok 2014) BEZ STÁTNÍ SPRÁVY

Tabulka 10 ukazuje celkový počet respondentů výzkumného šetření a počet učitelů jednotlivých školských stupňů. Kromě toho přináší informaci o tom, z kolika škol se dotazníky navrátily vyplněné u každého stupně zvlášť. Poměr učitelů jednotlivých školských stupňů (v %) k jejich celkovému množství je možné srovnat s předchozí tabulkou 9 a uvedenými poměry. Toto porovnání dokládá podobnost zkoumaného vzorku s českou populací učitelů.

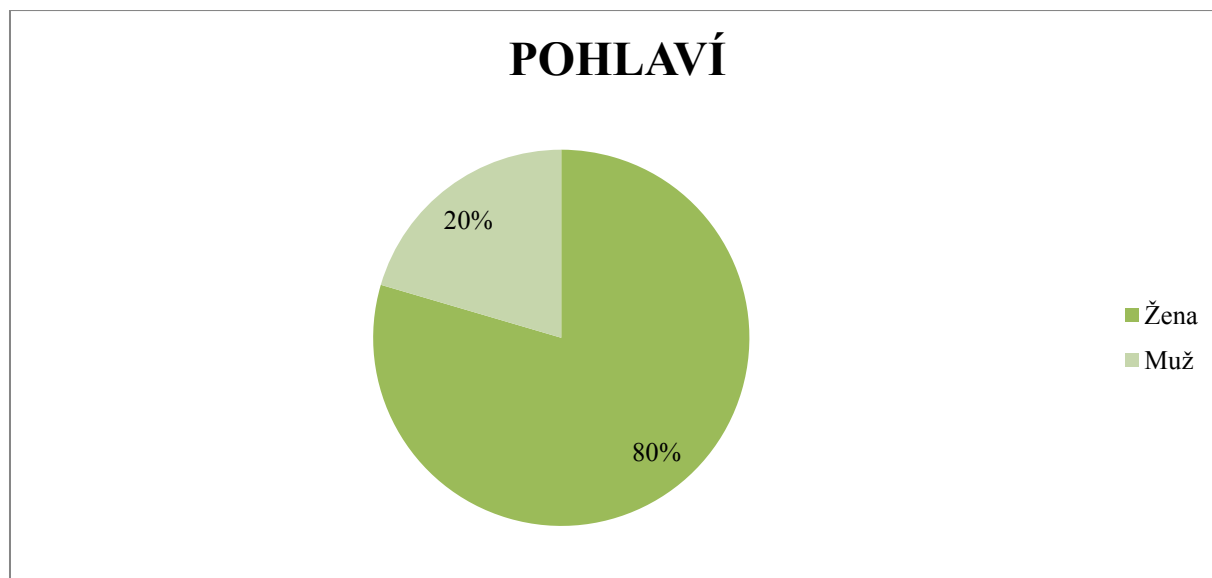
Tabulka 10 Struktura sebraných dat

SEBRANÁ DATA	ŠKOLSKÝ STUPEŇ	POČET RESPONDENTŮ	POČET ŠKOL	POMĚR
	MŠ	43	12	20 %
	ZŠ	75	18	34 %
	SPEC	9	3	4 %
	SŠ	65	13	30 %
	VOŠ	5	2	2 %
	VŠ	27	5	12 %
	CELKEM	220	53	100 %

Na tomto místě je nutné charakterizovat výzkumný vzorek podrobněji. Je třeba poznamenat, že oproti možným výčtům v dotazníku (viz příloha 2), jsou v grafech uvedeny jen respondenty využívané odpovědi.

Celkem v dotazníkovém šetření odpovídalo 220 respondentů, z toho 175 byly ženy a 45 muži viz graf 1.

Graf 1 Struktura vzorku dle pohlaví



Strukturu vzorku dle pohlaví můžeme srovnat se statistickými údaji MŠMT³³ a Evropské komise³⁴. Z těchto statistik vyplývá, že poměr žen a mužů ve školství v ČR je přibližně 60 % žen a 40 % mužů. Konkrétně dle údajů *Genderové otázky pracovníků ve školství* (tabulka 1. Zaměstnanci v regionálním školství – ženy a muži v 1. pololetí 2012 – 1. pololetí

³³ Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol> a <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

³⁴ Od str. 89, Figure D12, dostupné on-line:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

2016 - Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v 1. pololetí 2012–1. pololetí 2016). Jako data pro srovnání je využito nejnovějších dat z 1. pololetí 2016, celkový poměr zaměstnanců ve školství (učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé odborného výcviku). Dále jsou to *Souhrnné tabulky z výročních zpráv vysokých škol* (tabulka 7.2: Věková struktura akademických a vědeckých pracovníků - počty fyzických osob), kde jsou ke srovnání připojena data celkového poměru akademických i vědeckých pracovníků dle pohlaví k 31. 12. 2014. Z těchto dat je vypočítán průměr. Dále je připojeno srovnání s evropskými zeměmi (EU-27) dle dokumentu *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (2013). Podrobnější srovnání viz tabulka 11.

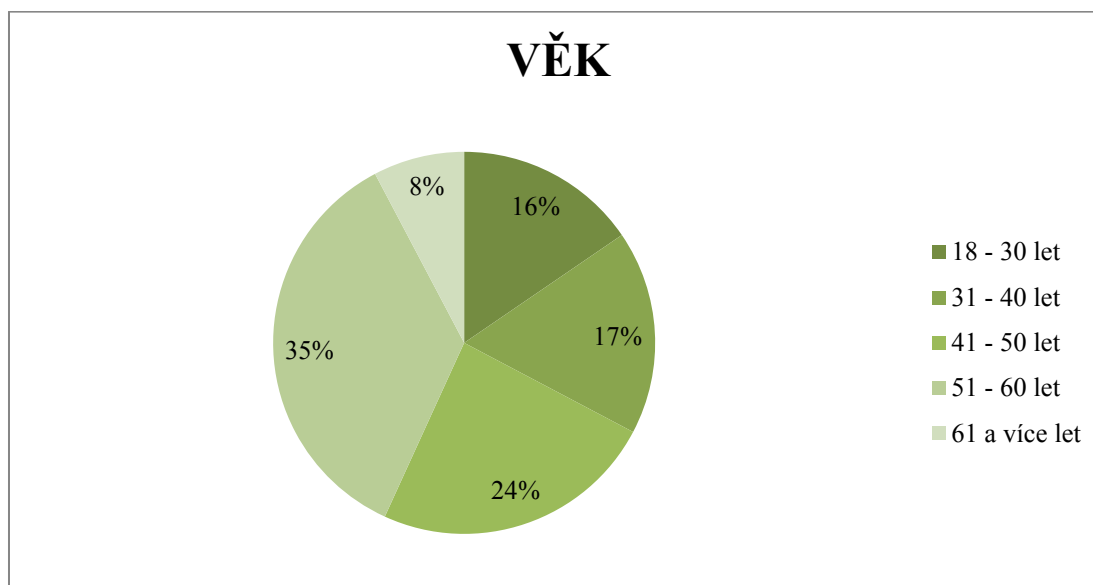
Tabulka 11 Struktura učitelů v ČR dle pohlaví

POHLAVÍ	ŽENY	MUŽI
<i>Genderové otázky pracovníků ve školství 2016</i> (učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé odborného výcviku)	82,90 %	17,10 %
<i>Souhrnné tabulky z výročních zpráv vysokých škol 2014</i> (akademičtí a vědečtí pracovníci VŠ)	39,30 %	60,70 %
CELKEM	61,10 %	38,90 %
<i>Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013</i> (učitelé ISCED 1, 2 a 3 ČR)	76,40 %	23,60 %
<i>Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013</i> (učitelé ISCED 1, 2 a 3 EU-27)	70,07 %	29,93 %
Vlastní vzorek pro dotazníkové šetření	79,50 %	20,50 %

Rozdílný poměr vlastního vzorku oproti souhrnu údajů MŠMT vysvětluje poněkud nižší zastoupení vysokoškolských pedagogů ve vzorku a vyšší zastoupení učitelů MŠ, ZŠ a SŠ. Učitelé nižších stupňů bývají častěji ženy, což je patrné jak z tabulky 3 – rozdíl mezi poměrem mužů a žen ve statistikách MŠMT, tak ze statistiky EK (viz *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 str. 89, Figure D12).

Věkovou strukturu vzorku dotazníkového šetření charakterizuje následující graf 2.

Graf 2 Věková struktura výzkumného vzorku



Oproti věkové struktuře Prahy podle *Českého statistického úřadu*³⁵ (Věková struktura obyvatelstva k 1. 1. 2015) je struktura vzorku učitelů poněkud starší. S pražskou populací je výzkumný vzorek srovnán z důvodu následného porovnání s průzkumem CVVM, který byl prováděn u reprezentativního vzorku celé ČR, avšak náš vzorek zahrnuje zejména učitele pražské. Věkové kategorie nad 40 let jsou ve vzorku zastoupeny více než v pražské populaci. Toto zjištění však není překvapivé, protože populace učitelů se v těchto vyšších věkových kategoriích nalézá nejen v ČR, ale i v dalších zemích Evropy, jak to dokládá dokument *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (2013)³⁶. Zde jsou zahrnuti učitelé stupňů ISCED 1, 2 a 3 (dle ISCED 1997). Z původních grafů (zmíněných výše) byl pro účely srovnání (viz Figure D13) vypočítán průměr pro všechny tři kategorie učitelů dle ISCED. Je patrné, že poměr českých učitelů dle věku je od evropského (27 zemí EU) výrazně odlišný, zejména v nižší věkové kategorii. Další srovnání věkové struktury výzkumného vzorku nabízí výše zmíněné statistiky MŠMT³⁷. Konkrétně vycházím z údajů *Genderové otázky pracovníků ve školství* (tabulka 2. Věková struktura – ženy a muži v regionálním školství v 1. pololetí 2012 – 1. pololetí 2016). Jako data pro srovnání využívám nejnovější data z 1. pololetí 2016, celkový věk učitelů MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé odborného výcviku. Dále jsou to *Souhrnné tabulky z výročních zpráv vysokých škol* (tabulka

³⁵ Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2014>

³⁶ Od str. 90, Figure D13, dostupné on-line:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

³⁷ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol> a <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

7.2: Věková struktura akademických a vědeckých pracovníků - počty fyzických osob), kde jsou ke srovnání připojena data celkového poměru akademických i vědeckých pracovníků dle věkových kategorií k 31. 12. 2014.

Údaje vhodné pro srovnání s naším vzorkem z těchto šetření shrnuje následující tabulka 12.

Tabulka 12 Věková struktura učitelů v EU, ČR a Praze

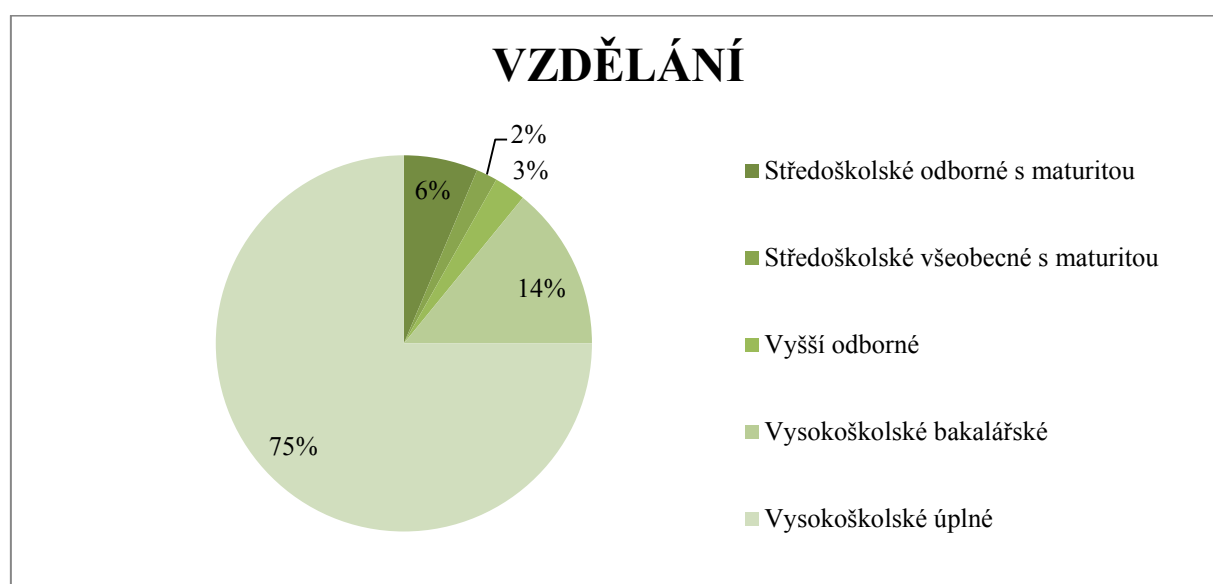
VĚKOVÉ KATEGORIE	do 30 let	30 - 39 let	40 - 49 let	50 a více let		
Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 (učitelé ISCED 1, 2 a 3 ČR)	5,85 %	20,45 %	33,90 %	39,70 %		
Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 (učitelé ISCED 1, 2 a 3 EU-27)	11,65 %	26,25 %	28,05 %	34,10 %		
VĚKOVÉ KATEGORIE	do 25 let	26 - 35 let	36 - 45 let	46 - 55 let	56 a více let	
Genderové otázky pracovníků ve školství (učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé odborného výcviku)	2,50 %	8,90 %	21,85 %	37,95 %	30,05 %	
VĚKOVÉ KATEGORIE	do 29 let	30 - 39 let	40 - 49 let	50 - 59 let	60 - 69 let	nad 70 let
Souhrnné tabulky z výročních zpráv vysokých škol (akademičtí a vědečtí pracovníci VŠ)	9,55 %	35,29 %	21,56 %	17,18 %	13,98 %	5,97 %
VĚKOVÉ KATEGORIE	do 18 let	18 - 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	51 - 60 let	61 - 70 let
ČSÚ Věková struktura obyvatelstva k 1. 1. 2015 ČR	17,77 %	15,73 %	16,26 %	14,11 %	12,76 %	12,96 %
ČSÚ Věková struktura obyvatelstva k 1. 1. 2015 PRAHA	16,48 %	15,47 %	18,68 %	14,03 %	11,90 %	12,72 %
VĚKOVÉ KATEGORIE	do 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	51 - 60 let	61 a více let	
Vlastní výzkumný vzorek	15,45 %	17,27 %	24,09 %	35,45 %	7,73 %	

Každá z využitých statistik třídí učitele do odlišných věkových kategorií. Věková struktura zkoumaného vzorku se nejvíce přibližuje struktuře učitelů ČR dle údajů EK. Největší odlišnosti jsou patrné při porovnání vzorku s věkovou strukturou Prahy, kdy je zřetelné, že profesní skupina učitelů skutečně stárne, poněvadž ve vyšších věkových kategoriích je vyšší podíl učitelů. Toto je zřejmé i z porovnání s reprezentativnějším vzorkem učitelů EK.

Je třeba dodat, že ve srovnání s ostatními zeměmi nejsme výjimkou. Dle dokumentu OECD *Education at a Glance*³⁸ (indicator D5, table D5. 1, 2014) se Česká republika ve věkové struktuře učitelů primárního, nižšího i vyššího sekundárního stupně pohybuje relativně v průměru zemí EU i OECD.

Vzdělanostní strukturu respondentů přibližuje graf 3. Převažující vysokoškolské úplné vzdělání je předvídatelným výsledkem při analýze této položky. Kromě učitelů pro mateřské školy je vysokoškolská kvalifikace nyní nutnou podmínkou pro učitelské povolání u nás (dle novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících nabytí účinnosti 12. ledna 2016³⁹).

Graf 3 Vzdělanostní struktura respondentů



Vzdělanostní strukturu vzorku je možné srovnat se statistickými údaji MŠMT *Genderové otázky pracovníků ve školství* (tabulka 3. Vzdělanostní struktura – ženy a muži v regionálním školství v 1. pololetí 2012–1. pololetí 2016). Jako data pro srovnání je využito nejnovějších dat z 1. pololetí 2016, učitelů MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé

³⁸ Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

³⁹ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

odborného výcviku bez řídících pracovníků. Pro účely srovnání byly sloučeny kategorie vysokoškolského vzdělání a středoškolského vzdělání, poněvadž ve statistice MŠMT je vzdělanostní struktura označena tak, jak je patrné z porovnání viz tabulka 13.

Tabulka 13 Vzdělanostní struktura srovnání

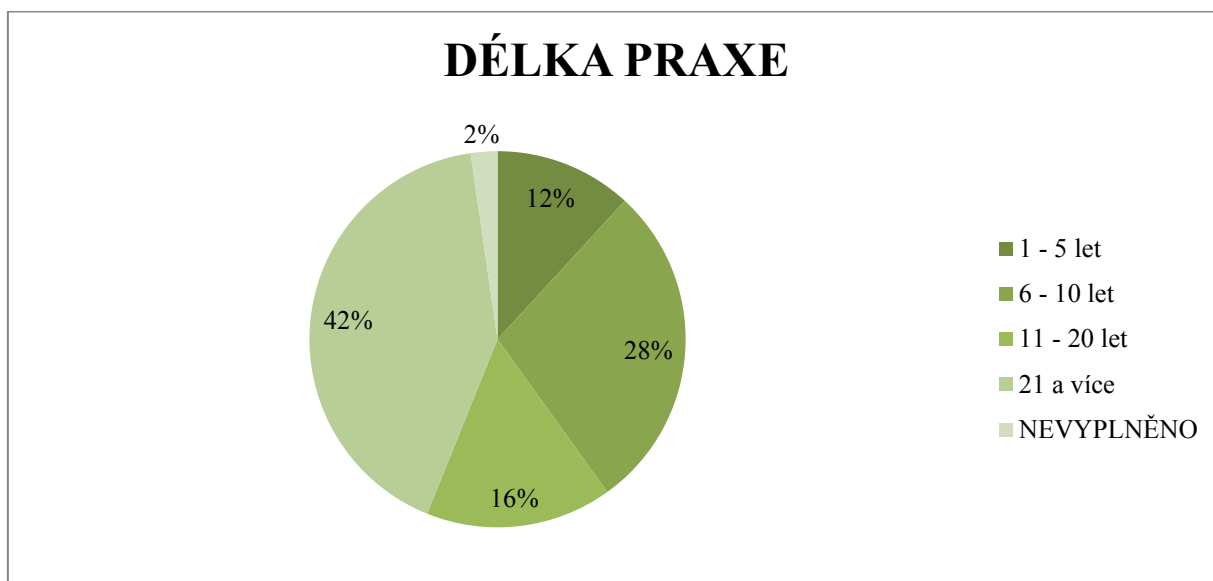
	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
<i>Genderové otázky pracovníků ve školství (učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, škol pro žáky se SVP a učitelé odborného výcviku)</i>	0,85 %	24,40 %	2,29 %	72,45 %
Vlastní výzkumný vzorek	0,00 %	8,18 %	2,73 %	89,09 %

Hlavním rozdílem ve vzdělanostní struktuře učitelů dle statistiky MŠMT a vlastního výzkumného vzorku je vyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů. To je jisté dáno tím, že srovnávané údaje nezahrnují vysokoškolské pedagogy, kdežto vlastní vzorek ano. Nejnovější statistika MŠMT k vysokým školám neumožňuje zjistit srovnatelné údaje, avšak dá se předpokládat, že drtivá většina učitelů na vysokých školách má vysokoškolské vzdělání. Což mimo jiné dokládá i statistika MŠMT *Výroční zprávy vysokých škol* (tabulka 7.3 Počty akademických pracovníků podle rozsahu pracovních úvazků a nejvyšší dosažené kvalifikace - počty fyzických osob - k 31. 12. 2014)⁴⁰

V neposlední řadě můžeme výzkumný vzorek rozčlenit podle délky praxe v učitelské profesi. Toto rozdělení přináší graf 4. Délka praxe v učitelském oboru je uvedena jako charakteristika výzkumného vzorku z důvodu zmíněných zjištění o souvislosti mezi vnímání vlastní zdatností a spokojeností v povolání učitele a délkou jejich praxe (Talis, 2013). Kromě toho je vhodné uvést tuto charakteristiku vzorku, aby bylo ukázáno, že v tomto ohledu není vzorek disproporční. Jsou zde zastoupeny všechny kategorie, avšak nejvíce respondentů spadá do skupiny s 21 a více lety praxe, což odpovídá mírnému stárnutí učitelské populace, která byla pojednána výše.

⁴⁰ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol>

Graf 4 Struktura respondentů dle délky praxe



5.3.2 Strukturované rozhovory

Výběr participantů pro strukturované rozhovory můžeme charakterizovat jako dostupný. Záměrem bylo zajistit z každého školského stupně alespoň dva participanty, což můžeme popsat jako kvótní výběr.

Každý spolupracující učitel nejprve vyplnil stejný dotazník o prestiži povolání jako v dotazníkovém šetření (viz příloha 2). Následně byly každému položeny čtyři hlavní otázky (viz výše). Participant měl též k dispozici informace o výsledcích dotazníkového šetření u 220 respondentů.

Odpovědi se podařilo sebrat dle plánu od dvou pedagogů z každého školského stupně, celkem dvanáct participantů. Charakteristiky tohoto vzorku přináší tabulka 14, kde jsou učitelé seřazeni vzestupně dle školského stupně, na němž působí a označeni pořadovým číslem.

Tabulka 14 Charakteristiky výzkumného vzorku pro strukturované rozhovory

Strukturované rozhovory				
PARTICIPANT (č.)	POHLAVÍ	VĚK	VZDĚLÁNÍ	ŠKOLSKÝ STUPEŇ
1	ŽENA	18 - 30 let	VŠ BC	MŠ
2	ŽENA	18 - 30 let	SOS	MŠ
3	ŽENA	51 - 60 let	VŠ ÚPLNÉ	ZŠ
4	MUŽ	41 - 50 let	VŠ ÚPLNÉ	ZŠ
5	ŽENA	51 - 60 let	VŠ ÚPLNÉ	SPEC
6	ŽENA	31 - 40 let	VŠ ÚPLNÉ	SPEC
7	ŽENA	18 - 30 let	VŠ ÚPLNÉ	SŠ
8	ŽENA	18 - 30 let	VŠ ÚPLNÉ	SŠ
9	ŽENA	41 - 50 let	VŠ ÚPLNÉ	VOŠ, SŠ
10	MUŽ	41 - 50 let	VŠ ÚPLNÉ	VOŠ, SŠ
11	MUŽ	31 - 40 let	VŠ ÚPLNÉ	VŠ
12	ŽENA	18 - 30 let	VŠ ÚPLNÉ	VŠ

Tento vzorek pro kvalitativní část výzkumného šetření není přirozeně reprezentativní. Volba dostupného výběru participantů jistě způsobila nevyváženost vzorku, zejména v oblasti věku. Vzorek je mladší než běžná populace učitelů. Poměr pohlaví rámcově odpovídá, stejně tak vzdělanostní struktura je odpovídající, poněvadž pouze učitelky MŠ nemají úplné vysokoškolské vzdělání, což není jejich kvalifikační povinností.

5.3.3 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření započalo v červnu 2015, kdy byla rozeslána první vlna dotazníků. Dále rozesílání pokračovalo v září 2015 a v mezidobí probíhalo zpracovávání a vyhodnocování získaných dat z dotazníkového šetření, které pokračovalo i v září a říjnu 2015. V listopadu a prosinci 2015 byla již sepisována tato praktická část práce. V listopadu 2016 započal sběr dat pomocí strukturovaných rozhovorů a následně v prosinci 2016 a lednu 2017 byla data analyzována a v únoru a březnu 2017 byla dokončena tato práce.

5.4 Analýza a interpretace dat





Data pro výzkumné šetření byla sebrána elektronicky distribuovanými dotazníky. Sebraná data byla přepsána do tabulkového editoru, dále vyhodnocována a porovnávána s výsledky výzkumného šetření CVVM. Pouze zanedbatelná část respondentů nevyplnila veškeré položky, přibližně 7 % dotazovaných nevyplnilo část dotazníku o hodnocení prestiže. Většinou s poznámkou, že nedokáží určit, kterého z povolání si váží více a myslí, že by se takový výzkum neměl vůbec realizovat, případně vyplnili pouze část položek.

Strukturované rozhovory byly vedeny s jednotlivými respondenty písemně pomocí elektronické pošty (e-mail, chat). Odpovědi byly přesně zaznamenány a dále sumarizovány a interpretovány.

5.4.1 Prestiž učitelství mezi ostatními profesemi

Data z provedeného šetření byla porovnána s výsledky výzkumu prestiže povolání z června 2013 a února 2017 CVVM. Porovnání přináší následující tabulka 15.

Tabulka 15 Srovnání výsledků dotazníkového šetření

POVOLÁNÍ	VLASTNÍ VÝZKUM 2015		CVVM 2013		CVVM 2016	
	PRŮMĚR	POŘADÍ	PRŮMĚR	POŘADÍ	PRŮMĚR	POŘADÍ
Lékař	92,2	1	91,5	1	90,2	1
Učitel na základní škole	83,2	2	71,1	5	70,8	5
Vědec	82,6	3	76,3	2	77,2	2
Učitel na vysoké škole	80,8	4	74,6	4	72,9	4
Zdravotní sestra	80,1	5	74,8	3	72,9	2
Soudce	73,9	6	66,3	6	64,0	6
Soukromý zemědělec	66,2	7	63,9	7	58,2	9
Projektant	64,4	8	55,7	10	61,2	7
Policista	63,4	9	62,6	8	56,3	10
Starosta	61,4	10	53,1	13	54,1	11
Programátor	60,4	11	59,7	9	59,7	8
Truhlář	57,5	12	55,6	11	52,0	13
Voják z povolání	56,2	13	49,7	16	53,6	12
Kněz	55,4	14 	38,0	23	41,2	22
Majitel malého obchodu	54,3	15	54,8	12	50,1	15
Manažer	53,4	16	50,2	15	48,8	17
Účetní	53,3	17	52,3	14	50,4	14
Novinář	48,5	18	43,8	21	41,2	21
Stavební dělník	45,2	19	49,3	17	44,0	19
Ministr	45,1	20 	37,9	24	46,5	18
Sekretářka	44,3	21	40,0	22	37,3	24
Prodavač	42,2	22	44,7	20	40,3	23
Bankovní úředník	40,9	23 	45,7	19	42,4	20
Profesionální sportovec	40,4	24 	47,6	18	49,3	16
Uklízečka	36,4	25	34,2	25	28,9	26
Poslanec	31,1	26	25,1	26	31,2	25

Levá část tabulky nabízí seznam 26 povolání, jejich výběr a aktuální úpravy přibližuje výzkumná zpráva CVVM.⁴¹ Další dva sloupce tabulky poskytují souhrn průměrného bodového hodnocení vybraných povolání, jak je hodnotilo 220 respondentů ve vlastním výzkumném šetření. Poslední čtyři sloupce poskytují srovnání s výzkumem CVVM. Povolání jsou seřazena podle toho, jak byla hodnocena respondenty ve vlastním výzkumném šetření. Zeleně jsou označena ta povolání, která se umístila na stejném místě jako v průzkumu CVVM (alespoň v jednom z posledních šetření) a červeně ta, která se liší nejméně o čtyři příčky. U červeně označených položek je připojena šipka, která naznačuje tendenci v jejich rozdílu od původního výzkumu CVVM. Tučně jsou zvýrazněna učitelská povolání.

Učitel základní školy je učitelstvími respondenty hodnocen o něco výše než v průzkumech CVVM. Učitel na vysoké škole je hodnocen srovnatelně ve všech uvedených průzkumech. Avšak průměrné bodové hodnocení učitelů v popisovaném výzkumu je také vyšší než v průzkumech CVVM. Velký rozdíl mezi hodnocením povolání respondenty učiteli a respondenty ve výzkumech CVVM je povolání kněze. Ten se podle učitelů umístil na 14. pozici z 26 povolání s průměrným bodovým hodnocením 55,4. Kdežto v průzkumu CVVM v roce 2013 byl až na 23. místě s průměrným bodovým hodnocením 38 a v roce 2016 na 22. místě s průměrným hodnocením 41,2. To je největší rozdíl mezi průzkumy, devět příček. Výše umisťují učitelé také povolání ministra. Níže naopak bankovního úředníka nebo profesionálního sportovce.

Obecně se u respondentů učitelů objevují vyšší průměrné hodnoty, což může být způsobeno převažujícím vysokoškolským vzděláním respondentů. Průzkum CVVM ve výzkumné zprávě dokazuje, že respondenti s vyšším vzděláním hodnotí vysoce kvalifikovaná povolání výše a níže nekvalifikované profese. Opačně to platí u respondentů s nižším vzděláním. CVVM ukazuje toto tvrzení na příkladech hodnocení učitele VŠ, vědce, novináře, manažera, ministra, poslance a uklízečky. Porovnání hodnocení různě vzdělaných respondentů v průzkumu CVVM přináší následující tabulka 16.

⁴¹ Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf a http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

Tabulka 16 Prestiž vybraných povolání v závislosti na dosaženém vzdělání (2013 a 2016)

	Vědec		Manažer		Ministr		Poslanec		Uklízečka	
	2016	2013	2016	2013	2016	2013	2016	2013	2016	2013
Vyučení	74	74	47	46	46	33	29	21	31	37
Maturita	77	76	48	50	47	36	31	25	28	33
Vysoká škola	82	80	51	58	49	45	36	30	24	31

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost.

Učitelský vzorek však průměrně výše hodnotí i nekvalifikovaná povolání, jako je uklízečka nebo sekretářka.

CVVM dodává, že není souvislost mezi věkem a hodnocením prestiže povolání. Autoři výzkumu též konstatují, že proměnlivost hodnocení prestiže v čase se výrazně nemění. Vyvozují z toho, že naše společnost je relativně stabilizovaná v hodnotové struktuře.

Velice zajímavé je též rozložení nejvyšších a nejnižších bodových hodnocení u jednotlivých povolání. Tabulka 17 shrnuje, kolikrát bylo kterému povolání uděleno 99 a 1 bod. Připojeny jsou i průměrné hodnoty všech 220 respondentů a povolání jsou řazena dle těchto hodnot sestupně.

Tabulka 17 Počet hodnocení u jednotlivých povolání - vlastní výzkum (99 a 1 bod)

POVOLÁNÍ	PRŮMĚR	99 bodů	1 bod
Lékař	92,20	128	1
Učitel na základní škole	83,23	15	0
Vědec	82,61	28	1
Učitel na vysoké škole	80,77	13	0
Zdravotní sestra	80,12	14	1
Soudce	73,91	6	1
Soukromý zemědělec	66,23	5	1
Projektant	64,39	4	2
Policista	63,44	6	2
Starosta	61,42	6	2
Programátor	60,39	4	1
Truhlář	57,47	3	1
Voják z povolání	56,24	8	6
Kněz	55,35	11	12
Majitel malého obchodu	54,30	2	2
Manažer	53,35	4	4
Účetní	53,30	2	1
Novinář	48,49	2	8
Stavební dělník	45,24	3	8
Ministr	45,10	2	10
Sekretářka	44,30	2	3
Prodávč	42,24	2	5
Bankovní úředník	40,94	2	17
Profesionální sportovec	40,36	2	28
Uklízečka	36,44	2	37
Poslanec	31,11	2	51

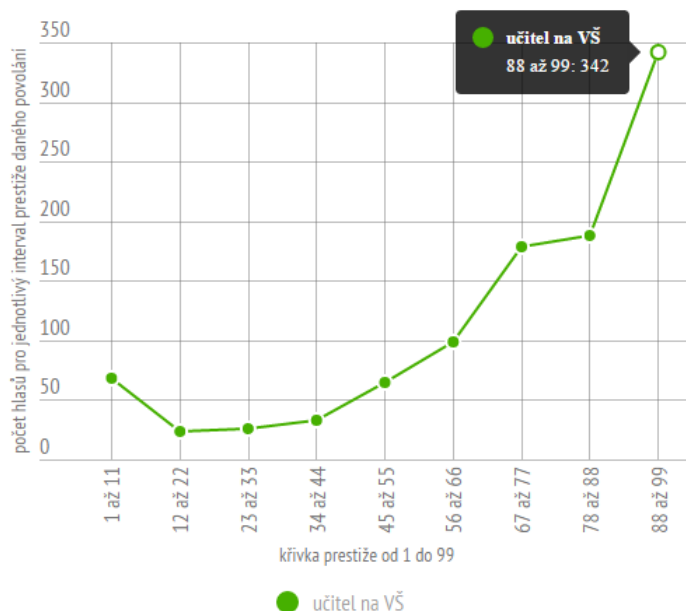
Je vidět, že každému povolání bylo alespoň jednou uděleno 99 bodů a s výjimkou učitelských povolání byl také každému udělen 1 bod. Učitel na základní škole obdržel 99 bodů celkem patnáctkrát a učitel na VŠ třináctkrát. Tato tabulka ukazuje, že průměrná hodnota je velice zkreslující. Počet krajních hodnot nastiňuje, jakým způsobem tyto extrémy ovlivní průměrné hodnocení.

Nabízí se zde srovnání s analýzou *Sociopress*, poněvadž výzkum prestiže povolání CVVM z roku 2013 má zpracovanou grafickou podobu pro jednotlivá povolání, která se zabývá mimo jiné právě krajními hodnotami⁴². Následující grafy učitelských povolání ukazují počet jednotlivých bodových ohodnocení (od 1 do 99) pro každé povolání – rostoucí křivka tedy znamená vysokou prestiž, klesající prestiž nízkou. Další grafy přinášejí informaci o tom,

⁴² Dostupné z: <http://sociopress.cz/2013/09/12/infografika-sociopressu-spolecne-s-cvvm/>

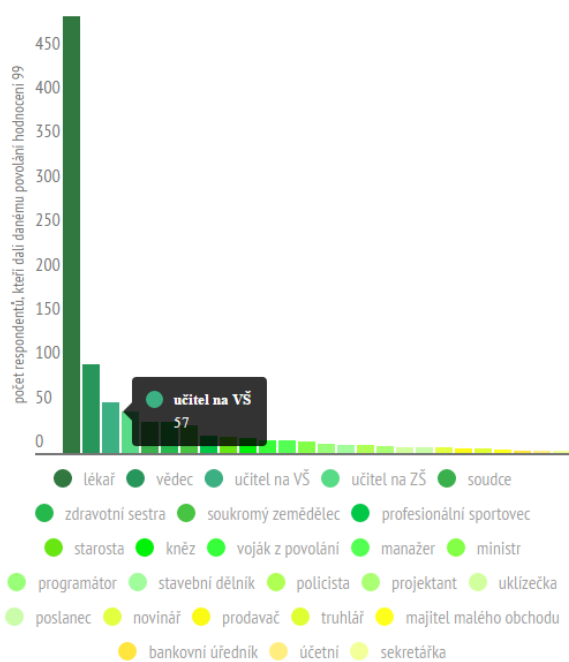
kolikrát učitelská povolání dostala ve výzkumu nejméně a nejvíce bodů. Je vhodné dodat, že tento výzkum z roku 2013 zahrnoval reprezentativní vzorek 1023 respondentů vybraný kvótním výběrem.

Graf 5 Hodnocení prestiže učitele na VŠ (docent, profesor)



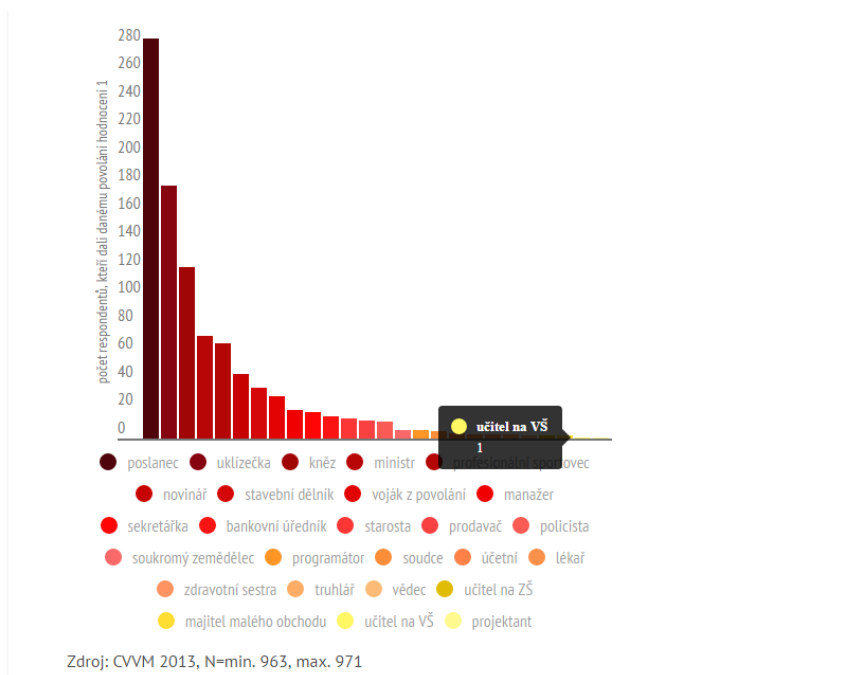
Zdroj: CVVM 2013, N=min. 963, max. 971

Graf 6 57x nejvyšší hodnocení učitele na VŠ

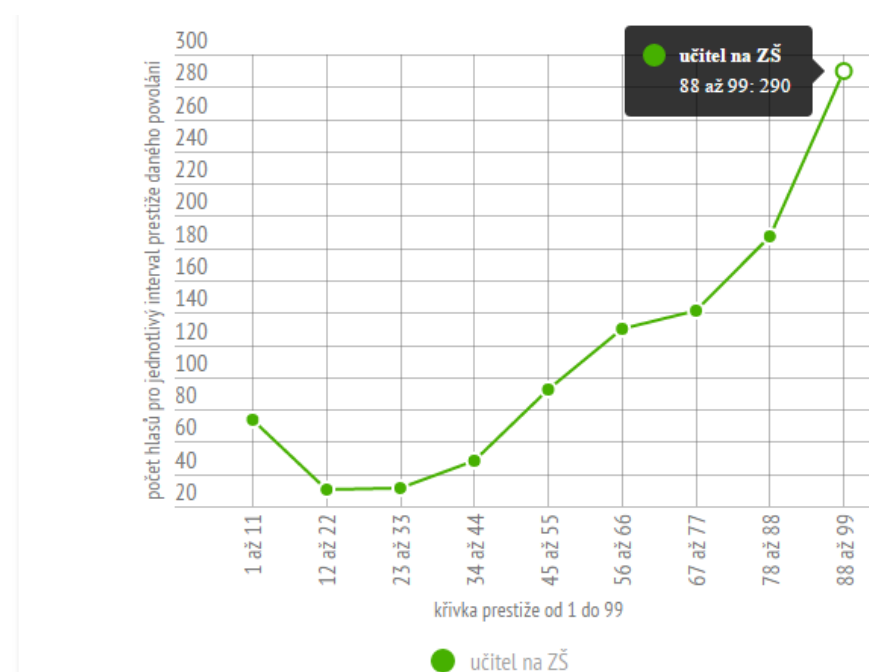


Zdroj: CVVM 2013, N=min. 963, max. 971

Graf 7 Učitel na VŠ byl nejnižše hodnocen pouze 1x

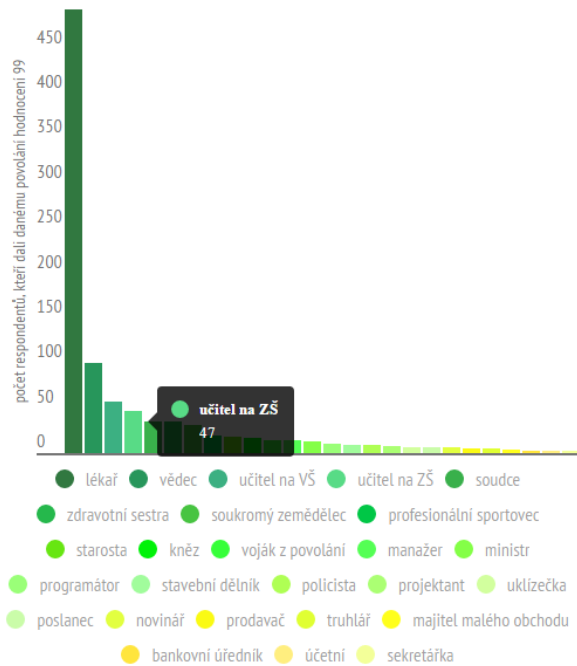


Graf 8 Hodnocení prestiže učitele na ZŠ



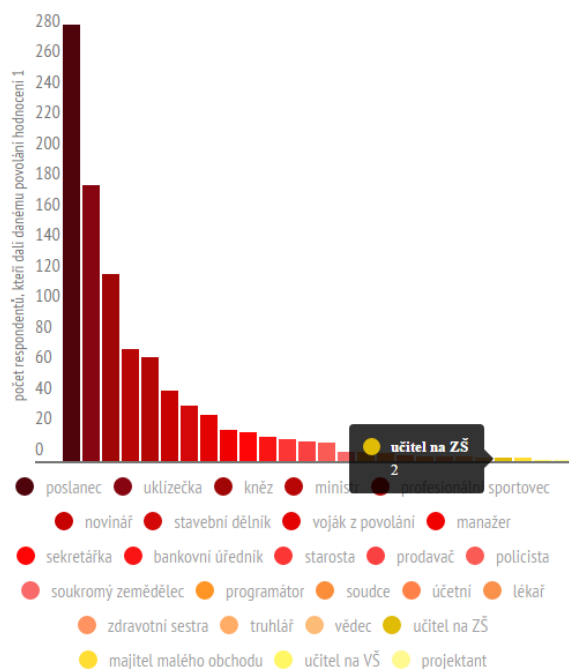
Zdroj: CVVM 2013, N=min. 963, max. 971

Graf 9 47x nejvyšší hodnocení pro učitele ZŠ



Zdroj: CVVM 2013, N=min. 963, max. 971

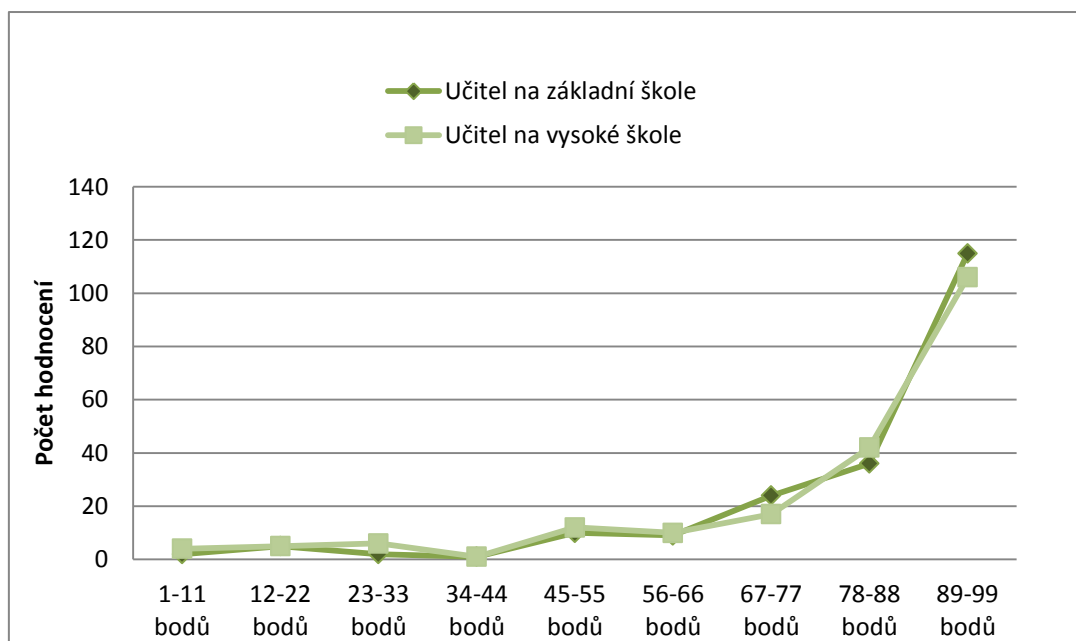
Graf 10 Učitel na ZŠ získal nejnižší hodnocení pouze 2x



Zdroj: CVVM 2013, N=min. 963, max. 971

Pro srovnání přináší následující graf 11 rozložení bodových hodnocení u učitelských povolání u vlastního vzorku. Shrnutí bodových intervalů, maximálních i minimálních hodnot a průměru učitelských povolání uvádí tabulka 18. Zde je ještě více patrné, jaký mají vliv krajní hodnoty na průměrné hodnocení. Důležité je podotknout, že bodové hodnoty jsou u všech hodnocených povolání ve vlastním vzorku rozloženy do všech intervalů. Jediné dvě výjimky tvoří právě učitelská povolání, která od respondentů učitelů nikdy nedostala minimální hodnotu, 1 bod.

Graf 11 Hodnocení prestiže učitelských povolání - vlastní výzkum



Tabulka 18 Hodnocení prestiže učitelských povolání - intervaly hodnot

	Učitel na základní škole	Učitel na vysoké škole
1 bod	0	0
1-11 bodů	2	4
12-22 bodů	5	5
23-33 bodů	2	6
34-44 bodů	1	1
45-55 bodů	10	12
56-66 bodů	9	10
67-77 bodů	24	17
78-88 bodů	36	42
89-99 bodů	115	106
99 bodů	15	13
PRŮMĚR	83,23	80,77

5.4.2 Prestiž učitelství z pohledu pedagogů

V druhé části dotazníku respondenti hodnotili prestiž učitelských povolání na jednotlivých školských stupních. Následující tabulka 19 ukazuje, jak učitelská povolání hodnotily jednotlivé kategorie učitelů a shrnutí výsledků za veškeré respondenty.

Tabulka 19 Výsledky: učitelská povolání

MŠ (46)			ZŠ (75)		
1.	MŠ	8,84	1.	ZŠ	8,46
2.	ZŠ	8,53	2.	SP	7,92
3.	SP	8,48	3.	SŠ	7,00
4.	SŠ	6,80	4.	VŠ	6,97
5.	VŠ	5,82	5.	MŠ	6,46
6.	VOŠ	4,93	6.	VOŠ	4,85
SPEC (9)			SŠ (65)		
1.	SP	9,00	1.	SŠ	8,02
2.	VŠ	7,56	2.	VŠ	7,92
3.	ZŠ	6,89	3.	ZŠ	7,69
4.	SŠ	5,67	4.	SP	7,55
5.	MŠ	4,89	5.	MŠ	5,74
6.	VOŠ	4,67	6.	VOŠ	5,23
VOŠ (5)			VŠ (27)		
1.	VŠ	9,20	1.	VŠ	9,04
2.	SŠ	7,40	2.	SP	8,52
3.	SP	7,20	3.	ZŠ	7,89
4.	VOŠ	7,20	4.	SŠ	6,93
5.	ZŠ	6,00	5.	MŠ	5,33
6.	MŠ	5,60	6.	VOŠ	5,30
SHRNUTÍ (220)					
1.	ZŠ				8,10
2.	SPEC				8,01
3.	VŠ				7,29
4.	SŠ				7,24
5.	MŠ				6,50
6.	VOŠ				5,12

V tabulce jsou opět uvedené průměrné bodové hodnoty. V této části dotazníku hodnotili respondenti učitelská povolání s využitím bodové škály od 1 do 10 s tím, že 10 bodů znamená, že si daného povolání váží nejvíce. Horní část tabulky ukazuje hodnocení jednotlivých učitelských kategorií. Dolní část tabulky 19 ukazuje souhrnné výsledky za celkový počet 220 respondentů. Oslovení učitelé nejvýše hodnotí učitele základní školy

a nejnižší učitele vyšší odborné školy. Učitelé mateřských škol se umístili až na pomyslném pátém místě.

Tabulka 19 ukazuje, že učitelé mateřských škol vidí své povolání mezi ostatními učitelskými povoláními jako to, kterého si nejvíce váží. Velice zajímavé ovšem je, že tento trend se analogicky objevuje i u ostatních kategorií učitelů. Výjimku tvoří učitelé vyšších odborných škol. Ti jako jediní své povolání hodnotí tak, že se umístilo na čtvrté pozici. Také jako jediní umístili předškolní pedagogy až na poslední místo.

Tato rozporuplná zjištění byla důvodem k hlubšímu zamyšlení nad důvody, proč učitelé vyšších odborných škol mají o své prestiži tak nízké mínění oproti ostatním učitelským kategoriím. Ostatní učitelé hodnotí v průměru své povolání jako „nejprestižnější“. Z těchto důvodů byly neplánovaně do výzkumné části práce zařazeny strukturované rozhovory s několika učiteli různých školských stupňů.

5.4.3 Strukturované rozhovory s učiteli

Popis sebraných dat z rozhovorů s učiteli bude proveden sumarizací odpovědí na jednotlivé otázky. Ukázka přepisů rozhovorů, je v příloze 4.

1. Učitelská profese se dle škál prestiže povolání těší poměrně vysoké prestiži. Máte pocit, že je učitelské povolání prestižní? Proč ano/ne?

Pouze čtyři respondenti z dvanácti uvedli jednoznačné ano. Svůj názor podpořili argumenty o obrovské zodpovědnosti a důležitosti učitelského povolání. Dále historickou podmíněností prestiže, kdy učitel byl nositelem vzdělanosti a pozitivním obrazem učitele v umění. Čtyři participanti nevyjádřili úplně jednoznačný názor a dokládají ho snižující se prestiží učitelství, zejména z důvodu neúcty rodičovské i široké veřejnosti, malé podpory ze strany státu i vedení škol a nízkého finančního ohodnocení. Zmíněné důvody uvádějí i zbylí čtyři participanti, kteří odpověděli, že učitelství není prestižní povolání.

2. Co Vám běželo hlavou, když jste hodnotil/hodnotila jednotlivá povolání? Jaké aspekty Vás ovlivnily při hodnocení povolání – co způsobuje, že si nějakého povolání vážíte?

Nejčastěji uváděnými aspekty pro hodnocení prestiže byly: zodpovědnost, náročnost povolání (fyzická i psychická), přínos pro společnost, úroveň vzdělání či kvalifikace a vlastní zkušenosti s lidmi z daného povolání či vlastní zkušenost při vykonávání daného povolání.

Participanti mnohdy dodávali, že pro ně bylo hodnocení obtížné. Jeden uvedl, že hodnocení povolání byl: „*Souboj mezi: ‚všichni jsou důležití‘ x ‚přiznej si, že podvědomě to tak nebereš‘.*

Bodové hodnoty jsou výsledkem momentálního impulsu - na druhou stranu to může být i výhoda, protože to mohlo vyřadit racionální filtr.“ (učitel VOŠ 10).

3. Co způsobuje, že si nejvíce vážíte právě učitele na/v ... (stupeň)? Bylo těžké to ohodnotit?

Přehled, který školský stupeň hodnotili jednotliví participanti nejvýše a proč shrnuje tabulka 20. Označení participantů číslem je totožné s tabulkou 14, která shrnuje charakteristiky vzorku.

Tabulka 20 Přehled odpovědí - strukturované rozhovory (otázka 3)

PARTICIPANT (číslo a školský stupeň)	Jaký stupeň hodnotí nejvýše?	Proč?	Bylo to obtížné?
1 MŠ	MŠ	nejdůležitější, první vzory	ano, všichni učitelé jsou stejně důležití
2 MŠ	MŠ	musí být kvalitní, dělat práci dobře	ano, všichni učitelé jsou stejně důležití
3 ZŠ	ZŠ	klade základy, komplexní odborník	Ne
4 ZŠ	ZŠ	vlastní zkušenost, znalost povolání	Ne
5 SPEC	SPEC	nejvíce obtížné	ano, všichni učitelé jsou stejně důležití
6 SPEC	ZŠ	ZŠ klade základy, učitel musí být všestranný odborník	Ne
7 SŠ	SPEC	psychicky náročné, nízká prestiž	ne, hodně o tom přemýšlím a diskutuji s kolegy
8 SŠ	MŠ	zkušenost – práce v MŠ	ne, mám zkušenost se všemi školskými stupni
9 VOŠ, SŠ	ZŠ	heterogenní skupina dětí – náročné	ne, vážím si všech
10 VOŠ, SŠ	VŠ	zkušenost s VŠ pedagogy, jinak všechny hodnotím stejně - poslání, MŠ nejníž – zkušenost se studenty učitelství MŠ	Ano
11 VŠ	SŠ	vlastní zkušenost z 8 letého gymnázia – jako student, nasměrování k dospělosti	Ne
12 VŠ	VŠ	vzdělání, odbornost, věda, publikační činnost, spojení s praxí	Ano

Polovina participantů hodnotí svůj školský stupeň nejvýše. Zdůvodnění zajímavě shrnuje participant 10: „*Ta sebechvála tam bude hrát roli, prostě to, co dělám já, je důležité. Každý*

stupeň si může najít zdůvodnění: MŠ - staráme se o ‚maláčky‘, jsme takové mámy, ZŠ: klademe základy, SŠ: dovedeme je k dospělosti, nasměrujeme je k nějaké odbornosti, VŠ: vzděláváme elitu národa.“ Tyto důvody se skutečně u několika dalších participantů objevily.

Pro pět odpovídajících nebylo obtížné určit, kterého školského stupně si nejvíce váží. Pro ostatní bylo toto hodnocení náročné. Uváděli, že si všech stupňů váží velice podobně. Pouze tři respondenti nevyužili celou bodovou škálu při hodnocení školských stupňů a několik z nich hodnotili stejným bodem, právě s odůvodněním, že se nedokáží rozhodnout.

- 4. Jako učitel/ka.... (stupeň), jak si vysvětlujete, hodnocení Vašich kolegů? Zajímá mě, jestli vás napadá důvod k tomu, proč učitelé vždy (v mém vzorku) posuzují sebe jako „nejprestižnější“ - hodnotí se v průměru nejvíce body, tedy svůj školský stupeň (s výjimkou učitelů VOŠ).**

Důvody byly částečně uvedeny výše. Nejčastěji se objevil argument, že každý zná svůj obor nejlépe, tudíž zná jeho náročnost a nedokáže objektivně zhodnotit jiná povolání. Většina participantů chápe tento výsledek jako přirozený, své vlastní povolání máme často rádi, chápeme jej jako poslání. Jen málo z dotazovaných přičítá tento výsledek sebestřednosti a samolibosti v negativním slova smyslu.

- 5. Všichni učitelé (v mém vzorku), s výjimkou těch z VOŠ hodnotí sebe v průměru jako „nejprestižnější“ (nejvíce si váží svého školského stupně). Napadá vás nějaký důvod, proč by to tak mohlo být?**

Na tuto otázku odpovídali pouze dva učitelé působící na vyšších odborných školách. Jejich názory nejsou jednoznačné. Shoda panuje v tom, že VOŠ mají nejasný statut. Původně měly spadat pod terciární vzdělávání a udělovat tituly bc., avšak nyní, ačkoli spadají pod terciární neuniverzitní vzdělávání, řídí se spíše předpisy pro střední školy. Jeden z participantů dodává, že z vlastní zkušenosti vidí, že zájem o studium na VOŠ klesá a často bývá pouze nouzovým řešením a studenti odcházejí brzy na vysoké školy. Druhý má vlastní zkušenost s tím, že veřejnost nevidí velký rozdíl mezi SŠ a VOŠ a pojímá učitele VOŠ jako mistry odborného výcviku, kteří by měli být hlavně znalí praxe a nemuseli by mít ani vysokoškolské vzdělání, což zajiště snižuje prestiž těchto učitelů.

6. Shrnutí výsledků

Na tomto místě budou shrnuty výsledky výzkumného šetření, a to formou odpovědí na výzkumné otázky.

1. Jak pojmají učitelé prestiž učitelského povolání mezi ostatními profesemi? (dotazníkové šetření)

Z šetření vyplynulo, že učitelé hodnotí učitelská povolání mezi ostatními povoláními velice vysoko. Jedná se konkrétně o učitele VŠ (docent, profesor), kterého respondenti umístili na čtvrté místo a učitele na základní škole na druhé místo mezi 26 povoláními. Největší rozdíl mezi učitelskými respondenty a reprezentativním vzorkem obyvatelstva ČR ve výzkumu CVVM je v hodnocení učitele na základní škole, který byl pedagogy hodnocen výrazně výše.

2. Jaké jsou rozdíly při hodnocení prestiže povolání učiteli a vzorkem CVVM? (dotazníkové šetření a analýza dokumentů)

Obecně jsou výsledky učitelského vzorku a vzorku CVVM velice obdobné. Rozdíl je, jak bylo uvedeno u učitele na základní škole a dále u hodnocení kněze, ten je pedagogy v průměru hodnocen mnohem výše. Veškeré hodnocení učitelů je poněkud vyšší než u výzkumu CVVM, což může být způsobeno vyšším vzděláním respondentů učitelů, jak uvádí i výzkumná zpráva CVVM (viz výše).

3. Jak je hodnocena prestiž učitelství pro mateřské školy mezi učitelskými povoláními jiných školských stupňů z pohledu předškolních pedagogů? (dotazníkové šetření)

Předškolní pedagogové (stejně jako pedagogové ostatních školských stupňů s výjimkou učitelů VOŠ) hodnotí vlastní školský stupeň nejvýše mezi ostatními.

4. Jak je hodnocena prestiž učitelství pro mateřské školy mezi učitelskými povoláními jiných školských stupňů z pohledu pedagogů různých školských stupňů? (dotazníkové šetření)

Pedagogové hodnotili v průměru nejvýše učitele základní školy, což může být dáno nejpočetnějším zastoupení učitelů ZŠ ve výzkumném vzorku, avšak učitelů ZŠ je v ČR skutečně nejvíce a záměrem bylo mimo jiné, naplnění kvóty zastoupení učitelů všech školských stupňů. Učitelé mateřských škol obsadili předposlední příčku před učiteli vyšších odborných škol.

5. Jaké jsou názory učitelů na výsledky dotazníkového šetření? (strukturované rozhovory)

Ze strukturovaných rozhovorů vyplynulo, že důvodem hodnocení vlastního školského stupně vždy nejvýše může být dobrá znalost vlastního oboru, ale i neschopnost nadhledu při hodnocení.

6. Jaké aspekty hrají největší roli při hodnocení prestiže povolání? (strukturované rozhovory)

Participantů nejčastěji uváděli: zodpovědnost, náročnost povolání (fyzická i psychická), přínos pro společnost, úroveň vzdělání či kvalifikace a vlastní zkušenosti s lidmi z daného povolání či vlastní zkušenost při vykonávání daného povolání.

7. Diskuze

Pro diskuzi jsou relevantní následující témata. Prvotně je to složení výzkumného vzorku pro dotazníkové šetření a jeho reprezentativnost. Dále pojetí prestiže ve výzkumu CVVM, ze kterého výzkumná část této práce vychází. V neposlední řadě jsou to výsledky výzkumného šetření, následné strukturované rozhovory a s tím související další možnosti pro výzkum. V neposlední řadě bude zacílena pozornost na některé aspekty, které vyplynuly z teoretické části.

Předně je nutné zdůraznit, že výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření neodpovídá přesně stanoveným kvótám (zejména věk, pohlaví, školský stupeň). Avšak srovnání se složením české populace učitelů je značně problematické, poněvadž existují různorodé statistiky a dokumenty s rozdílnými metodami sběru a zpracování dat. Jak bylo řečeno, návratnost elektronicky distribuovaných dotazníků nebyla dostačující, což je kompenzováno vhodným složením vzorku. Pro jistotu zobecnitelnosti sebraných dat by přirozeně byl třeba větší vzorek učitelské populace.

Zajímavým momentem je pojetí prestiže ve výzkumu CVVM vyjádřeného výrazem „vážit si“. Jeden z participantů při rozhovoru uvedl: *„První otázka, která mě napadla - že to je dotazník o prestiži a Vy se mě ptáte, jakých povolání si nejvíce vážím. Prestiž vztahuji totiž více ke společnosti - ale odpověď na otázku, kterých povolání si já vážím, vztahuji více k sobě. Přiznávám také, že jsem byla do velké míry ovlivněna osobními zkušenostmi s lidmi různých povolání.“* Z této reakce, ale i několika dalších komentářů k dotazníkům se dá usuzovat na to, že pod pojmem prestiž si může každý představit něco trochu jiného. Toto byl jeden z důvodů realizace strukturovaných rozhovorů, které vedly k zjištění, že pro respondenty vyplňující dotazník nebylo mnohdy jednoduché, hodnotit, kterého povolání si váží více a kterého méně. Jak bylo uvedeno výše, několik respondentů z tohoto důvodu dokonce odmítlo dotazník vyplnit. Zvláštním výsledkem je, že pedagogové hodnotí prestiž učitelství mezi ostatními povoláními vysoko, ale pak často při dalším rozhovoru uvádí, že prestiž učitelství vysoká není. Je možné, že to souvisí právě s použitím slovesa „vážit si“, které může spíše naznačovat vlastní názor, ale když je položena otázka: *„Myslíte si, že je učitelství prestižní povolání?“*, odpovídáme v souvislosti s širším náhledem, kde bereme více v potaz mínění veřejnosti.

Jedním z výsledků dotazníkového šetření bylo zjištění, že většina oslovených učitelů hodnotila svůj vlastní stupeň nejvyšším možným počtem bodů, tudíž že si jej váží nejvíce. Výjimku tvořili pouze učitelé vyšších odborných škol. Výsledek může být dán nízkým

počtem učitelů VOŠ ve výzkumném vzorku. Přesto byl výsledek brán v potaz při strukturovaných rozhovorech, kde byla učitelům VOŠ položena otázka, jak si tento výsledek vysvětlují. Další výzkum v této oblasti by mohl být velice zajímavý. Bylo by třeba získat více dat od učitelů VOŠ pomocí dotazníků a případně doplnit tyto informace o další rozhovory s těmito respondenty.

Na tomto místě je též vhodné zdůraznit pohled teorie na prestiž učitelství. Nepochybně je konstrukt prestiže velice komplexní a složitý, tudíž závislý na mnoha aspektech. Zajímavé je, že autoři Průcha i Havlík a Kořa hovoří o feminizaci profese jako o aspektu, který prestiž nesnižuje. Havlík a Kořa hodnotí tyto názory dokonce jako zastaralé a předpojaté. Průcha usuzuje z nízké korelace mezi českou škálou prestiže povolání a kategorie pohlaví na to, že vysoká feminizace učitelství nemá významně negativní dopady na hodnocení prestiže učitelů. Tato oblast však nebyla podrobněji prozkoumána, ačkoli v teoretické části je uveden výzkum CVVM, který dospěl k podobným zjištěním. Přesto jsou tato zjištění hodna pozornosti pro další výzkumy.

8. Závěr

Prestiž je komplexním a velice složitým fenoménem. Není jednoduché ji hodnotit. Teoretická část práce čtenáři přibližuje vymezení pojmu prestiž a pojetí učitelství jako profese. Následně popisuje i provedené výzkumy prestiže povolání a metodiky jejího zkoumání. Dále podrobně seznamuje s historickým vývojem povolání předškolního pedagoga. Tato část je zahrnuta z důvodu stále probíhající profesionalizace učitelství, tedy i učitelství pro mateřské školy, které v současnosti prochází zásadními změnami, jako je zavedení kariérního řádu a povinného roku předškolního vzdělávání. Tyto aktuální aspekty ovlivňující učitelství pro mateřské školy mohou mít na prestiž a pojmání předškolních pedagogů vůbec velice pozitivní vliv. Hovoří se i o zvýšení kvalifikačních požadavků. Pohled do historie ukazuje, jak toto povolání vzniklo a jak se vyvíjelo. Je zde mnoho zásadních momentů, které mohou být podnětem pro stále probíhající profesionalizaci učitelství. Například zmíněný požadavek vysokoškolské kvalifikace preprimárních pedagogů se objevuje již během období první republiky. Požadavek povinného předškolního vzdělávání se objevuje ještě dříve.

Je vhodné doplnit, že novinky v oblasti předškolního vzdělávání nemusí nutně znamenat zvýšení prestiže ani přímočaré vylepšení školní úspěšnosti dětí a snížení odkladů školní docházky, které MŠMT s touto změnou spojuje, avšak mohou být přínosné. Otázkou je, jaký bude další vývoj, konkrétně bude zajímavé sledovat, jak bude do praxe zaváděn, jak povinný rok předškolního vzdělávání, tak nárok dětí na místa v mateřských školách, který by od roku 2020 měl platit i pro děti dvouleté. S tím souvisí i osud dětských skupin, které aktuálně vznikají, mimo jiné jako odpověď na nedostatek míst v mateřských školách a jsou v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí, což je spojeno i s vývojem demografické křivky. Stejně tak zda bude schválen kariérní řád a jak bude případně zaváděn do praxe.

Výzkumná část práce se pokusila zjistit, jaké jsou názory na prestiž učitelství pro mateřské školy z pohledu pedagogů různých školských stupňů. Mimo to bylo srovnáváno i hodnocení prestiže učitelství mezi dalšími povoláními u učitelů a vzorku celé ČR (výzkum CVVM). Výsledky ukázaly, že prestiž učitelství pro mateřské školy mezi ostatními školskými stupni je z pohledu pedagogů různých školských stupňů velice nízká. Přesto oslovení učitelé mateřských škol sebe sama hodnotí mezi ostatními školskými stupni vysoko, což je výsledek, který se objevil u všech skupin učitelů až na učitele vyšších odborných škol.

Na úplný závěr je vhodné připojit trefný názor na aktuální pojetí učitelství pro mateřské školy veřejností. „*Učitelka mateřské školy nemá jednoduchou pozici. Předškolní edukace je sice*

slovně uznávána, ale přinejmenším všichni, kteří mají či měli děti v tomto věku, se rovněž pokládají za odborníky na výchovu. Mají za to, že dát na ně pozor, utírat jim nos, krájet maso, básničky, držet tužku... dokáže každý.“ (Mertin, 2016). Nebylo by však spravedlivé, ukončit vše negativním a odevzdaným tónem. Dá se předpokládat, že pokud budou odborníci na předškolní vzdělávání i samotné učitelky mateřských škol dále pracovat na skutečné profesionalizaci svého povolání, je možné tento pohled veřejnosti změnit. Je to sice dlouhodobý proces, avšak jeho výsledky mohou prospívat jak samotným učitelkám, tak především dětem a potažmo i celé společnosti.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

- Analytická zpráva z šetření TALIS 2013* [online]. Praha: ČŠI, 2015 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/html5/index.html?&locale=CSY>
- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall, 1986.
- Bendl S., Kucharska A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 2008, 139–144.
- BOLINA, K. (Ed.) *Mateřské školy pražské, jejich rozvoj v době 45letého trvání*. Z prací redakčního komitétu vybral a k tisku připravil, obecní starší a paedags. Dozorci pražských škol mateřských. Praha: UNIE, 1914.
- Code of Ethics for Educators*. Association of American Educators [online]. California: Association of American Educators, 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>
- Countries: Description of national education system. EACEA [online]. 2015 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>
- ČERMÁK, Josef. *Malá encyklopedie Universum: příruční encyklopedie pro 21. století*. V Praze: Knižní klub, 2009. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-2375-9.
- Education at a Glance 2013. OECD* [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GENDEROVÁ PROBLEMATIKA ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ. MŠMT* [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- Jaké povolání Češi obdivují?: Výsledky výzkumu Prestiž povolání 2013*. Sociopress.cz [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://sociopress.cz/2013/09/12/infografika-sociopressu-spolecne-s-cvvm/>

- KARIÉRNÍ ŘÁD: PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. MŠMT [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. EK [online]. Edition Eurydice and Eurostat, 2014 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf
- Key Data on Teachers and School Leaders [online]. 2013 [cit. 2015-11-09]. ISBN 978-92-9201-412-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- KOETSIER, C. P. – WUBBELES, T. - KORTHAGEN, F.: *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools*. Paper presented at ATTE conference in Glasgow, 1996.
- KOMENTÁŘ: Prof. Drsc. Ing. et Mgr., paní učitelka Mila, CSc., PhD. - Václav Klaus ml. Novinky.cz [online]. 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/komentare/403978-komentar-prof-drsc-ing-et-mgr-pani-ucitelka-mila-csc-phd-vaclav-klaus-ml.html>
- KOVÁŘÍČEK, Václav. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělávání učitelek mateřských škol*. 1. vydání. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 1972.
- KROPÁČKOVÁ, Jana a Zora SYSLOVÁ. *Profesionalizace povolání učitelek mateřských škol*. Konference Rozvoj a vize předškolní pedagogiky. Praha, PedF 4. 10. 2013
- KWIATKOWSKA, H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badán Edukacyjnych, 1997.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LEDVINKOVÁ, Barbora. 1887. *Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol*. 1. Praha: Fr. A. Urbánek.
- MACHONIN, Pavel, TUČEK, Milan. *Česká společnost v transformaci*. K proměnám sociální struktury. Praha: SLON, 1996. 364 s.
- MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.
- Nariadenie vlády č. 170/1946 Zb.: Nařízení, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů. In: . 1946. Dostupné také z: <http://www.epi.sk/zz/1946-170>

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2012-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 87 s. ISBN 80-729-0251-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-482-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Cesta pracovníků předškolní výchovy za vzděláním (od pěstounky k magistrovi)*. [Nurses on the way after professional education (From nurse to masters degree)]. In KROPÁČKOVÁ, Jana (ed.). *Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha : Pedagogická fakulta UK Praha, 2007b, s. 12-22. ISBN 978-80-7290-326-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Idea a realita vysokoškolské přípravy učitelek mateřských škol a pedagogické fakultě*. [Idea and reality in university training of nursery school teachers]. In KOHNOVÁ, Jana; MACHÁČKOVÁ, Iva (eds.). *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha : Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství PedF UK Praha, 2007a, s. 74-82. ISBN 978-807290-303-0.
- Ottova encyklopedie A-Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-736-0014-5.
- PIŤHA, P. - HELUS, Z.: *Návrh pojetí Občanské školy*. Praha: Portál, 1994.
- Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Posel z Budče* [online]. 1848, 1-31(1) [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101045854914;view=1up;seq=5>
- Povolání, zaměstnání, pracovní pozice nebo profese? Et labora* [online]. 2013 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.etlabora.cz/povolani-zamestnani-pracovni-pozice-profese/>

- Prestiž povolání – červen 2012*. In: TUČEK, Milan. Prestiž povolání [online]. Praha: Naše společnost, 2012, s. 1-5 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf
- Prestiž povolání – únor 2016*. In: TUČEK, Milan. Prestiž povolání [online]. Praha: Naše společnost, 2016, s. 1-7 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-unor-2016>
- Prestiž povolání*. In: TUČEK, Milan. Prestiž povolání [online]. Praha: Naše společnost, 2011, s. 1-9 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.
- Průměrné mzdy - 2. čtvrtletí 2016*. Český statistický úřad [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/prumerne-mzdy-2-ctvrtleti-2016>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2017-03-18]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- RÝDL, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. (Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi.) Praha: MŠMT, 2009.
- SÁRKÖZI, Radek. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*. Britské listy [online]. 2005 [cit. 2017-03-18]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/22108.html>
- SPILKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta, UK 1997.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.
- STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ – ZAMĚSTNANCI A MZDOVÉ PROSTŘEDKY. MŠMT [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statistickeroценky-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky>

STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ: VÝKONOVÉ UKAZATELE 2016/17. In: . Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>

SYSLOVÁ, Zora. *Profesionalita učitele mateřské školy.* EDUCOLAND [online]. 2013, , 1-18 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://educoland.muni.cz/matrska-skola/novinky-z-oboru/profesionalita-ucitele-materske-skoly/>

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999, 163 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.

TĚTHALOVÁ, Marie. *Potřebují mateřské školy vzdělané pedagogy?* Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 2016, 23(7), 14-15. ISSN 1210-7506.

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 38 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

TREIMAN, Donald J. *Occupational prestige in comparative perspective.* New York: Academic Press, 1977.

TUČEK, Milan, MACHONIN, Pavel. *Prestiž povolání v České republice v r. 1992.* Sociologický časopis. 1993. Vol. 29, No. 3, s. 367-381.

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Historické aspekty a jejich místo v přípravě a vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol.* In: KROPÁČKOVÁ, Jana (ed.). *Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě.* Praha: Pedagogická fakulta UK Praha, 2007, s. 23-27. ISBN 978-80-7290-326-9.

URBÁNEK, Petr. *Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy.* In: HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK (eds.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. s. 20-28 ISBN 80-210-3378-9.

- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Model tvorby profesního standardu učitelů* In: WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
- VEBLEN, Thorstein. *Teorie záhalčivé třídy*. Jana Orgocká. Praha : SLON, 1999. 344 s.
- Věkové složení obyvatelstva - 2014. Český statistický úřad* [online]. 2014 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2014>
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy*. Praha: Studovna učitelek, 1938.
- VÝROČNÍ ZPRÁVY VYSOKÝCH ŠKOL. MŠMT* [online]. 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol>
- WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- Zákon 561/2004 Sb.: ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. In: Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- Zákon, jímžto se uvádějí pravidla vyučování ve školách obecných*. In: Říšská sbírka zákonů (Virtuální knihovna právních předpisů), 1869. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>
- ZÁPIS MŠMT: *Národní kulatý stůl k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol*. Praha, 2016.

10. Seznamy tabulek, grafů a obrázků

10.1 Seznam tabulek

Tabulka 1 Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2016.....	18
Tabulka 2 Vzdělanostní struktura učitelů MŠ 2012 - 2015.....	34
Tabulka 3 Prestiž povolání CVVM - rodové podmínění 2011 a 2012.....	40
Tabulka 4 Prestiž povolání CVVM – 2004 - 2012.....	41
Tabulka 5 Poměr mužů učitelů a žen učitelek v předškolním vzdělávání	42
Tabulka 6 Srovnání poměru učitelek žen v předškolním vzdělávání se zahraničím.....	43
Tabulka 7 Průměrný plat učitelů v předškolních zařízeních v ČR dle území	44
Tabulka 8 Porovnání platů předškolních pedagogů u nás a v zahraničí.....	46
Tabulka 9 Struktura pedagogů v ČR podle školského stupně.....	51
Tabulka 10 Struktura sebraných dat.....	52
Tabulka 11 Struktura učitelů v ČR dle pohlaví.....	53
Tabulka 12 Věková struktura učitelů v EU, ČR a Praze	56
Tabulka 13 Vzdělanostní struktura srovnání.....	58
Tabulka 14 Charakteristiky výzkumného vzorku pro strukturované rozhovory	60
Tabulka 15 Srovnání výsledků dotazníkového šetření.....	61
Tabulka 16 Prestiž vybraných povolání v závislosti na dosaženém vzdělání (2013 a 2016).....	63
Tabulka 17 Počet hodnocení u jednotlivých povolání - vlastní výzkum (99 a 1 bod)	64
Tabulka 18 Hodnocení prestiže učitelských povolání - intervaly hodnot	68
Tabulka 19 Výsledky: učitelská povolání	69
Tabulka 20 Přehled odpovědí - strukturované rozhovory (otázka 3)	71

10.2 Seznam grafů

Graf 1 Struktura vzorku dle pohlaví.....	52
Graf 2 Věková struktura výzkumného vzorku	54
Graf 3 Vzdělanostní struktura respondentů.....	57
Graf 4 Struktura respondentů dle délky praxe.....	59
Graf 5 Hodnocení prestiže učitele na VŠ (docent, profesor).....	65

Graf 6 57x nejvyšší hodnocení učitele na VŠ	65
Graf 7 Učitel na VŠ byl nejnižší hodnocen pouze 1x	66
Graf 8 Hodnocení prestiže učitele na ZŠ	66
Graf 9 47x nejvyšší hodnocení pro učitele ZŠ	67
Graf 10 Učitel na ZŠ získal nejnižší hodnocení pouze 2x	67
Graf 11 Hodnocení prestiže učitelských povolání - vlastní výzkum.....	68

10.3 Seznam obrázků

Obrázek 1 Minimální délka pregraduální přípravy předškolních pedagogů	35
Obrázek 2 Existence standardu profesních kompetencí učitelů (ISCED 0 - 3; rok 2011/12).....	37
Obrázek 3 Průměrné platy učitelů nižšího sekundárního stupně v mezinárodním srovnání	45

11. Seznam příloh

Příloha 1 Část dotazníku CVVM pro výzkum prestiže povolání	88
Příloha 2 Dotazník pro výzkumné šetření – vlastní výzkum.....	89
Příloha 3 Scénář strukturovaného rozhovoru	92
Příloha 4 Ukázka přepisu rozhovoru s participantem VOŠ 10	94

Příloha 1 Část dotazníku CVVM pro výzkum prestiže povolání

POKYN: PŘEDLOŽTE DOTÁZANÉMU KARTU EU.104

EU.104 „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřaďte body od 2 do 98 podle osobního uvážení.“

a) Bankovní úředník,	
b) novinář,	
c) stavební dělník,	
d) učitel na vysoké škole,	
e) soukromý zemědělec,	
f) majitel malého obchodu,	
g) uklízečka,	
h) projektant,	
i) lékař,	
j) učitel na základní škole,	
k) voják z povolání,	
l) prodáváč,	
m) policista,	
n) truhlář,	
o) vědec,	
p) zdravotní sestra,	
q) soudce,	
r) ministr,	
s) programátor,	
t) profesionální sportovec,	
u) účetní,	
v) manažer,	
w) sekretářka,	
x) kněz,	
y) poslanec,	
z) starosta."	

Příloha 2 Dotazník pro výzkumné šetření – vlastní výzkum

DOTAZNÍK O PRESTÍŽI POVOLÁNÍ

Vážená paní, vážený pane,

Jsem studentka PedF UK v Praze a v rámci oboru Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ píšu diplomovou práci na téma *Prestiž učitelství pro mateřské školy*. V rámci výzkumné části bych ráda zjistila, jaké jsou názory pedagogů z různých školských stupňů na prestiž učitelství mezi dalšími vybranými povoláními. Dále mě zajímá, jak tyto pedagogové hodnotí prestiž preprimárních pedagogů mezi pedagogy ostatních školských stupňů. Záměrem je výsledky šetření porovnat s výsledky průzkumu na téma *Prestiž povolání* (červen2013) *Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR*. Dotazník proto na tento výzkum navazuje.

Vyplnění formuláře Vám zabere přibližně 15 minut. Povinná pole jsou označena červeně.

Vaše odpovědi budou zpracovány zcela anonymně. Údaje, které poskytnete, nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě, ani zveřejněny způsobem, který by umožňoval Vaši identifikaci.

Děkuji

Anna Smolíková

I. První část dotazníku se zaměřuje na statistická data.

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- ☐ Žena
☐ Muž

2) Zařadte se, prosím do věkové kategorie:

	18 - 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	51 - 60 let	61 a více let
VĚK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) Označte, prosím místo, ve kterém žijete:

- ☐ Velké město
☐ Předměstí velkého města nebo sídlo v bezprostřední blízkosti velkého města
☐ Středně velké město
☐ Malé město
☐ Velká vesnice
☐ Malá vesnice, osada, samota
☐ Jiný typ sídla. Uveďte, prosím jaký:

4) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ Nedokončené základní
☐ Dokončené základní
☐ Vyučení
☐ Středoškolské bez maturity
☐ Středoškolské odborné s maturitou
☐ Středoškolské všeobecné s maturitou
☐ Vyšší odborné
☐ Vysokoškolské bakalářské
☐ Vysokoškolské úplné

5) Pokuste se zařadit do některé skupiny, prosím:

- ☐ Student, učeň
- ☐ Nepracující důchodce
- ☐ Nezaměstnaný
- ☐ V domácnosti, na rodičovské dovolené
- ☐ Podnikatel se 3 a více zaměstnanci
- ☐ Samostatně činný s 1 - 2 zaměstnanci
- ☐ Samostatně činný bez zaměstnanců
- ☐ Vyšší odborný zaměstnanec (vědecký a odborní duševní prac.)
- ☐ Nižší odborný zaměstnanec
- ☐ Řadový úředník (nižší administrativní pracovník)
- ☐ Provozní pracovník ve službách a obchodě
- ☐ Dělník vyučený v oboru práce
- ☐ Dělník nevyučení v oboru práce
- ☐ Fyzicky pracující člen zemědělského družstva, zemědělský dělník
- ☐ Vedoucí, řídící pracovník

6) Jaké je Vaše nynější povolání (profese)? Vypište, prosím co nejpřesněji:

7) Pokud pracujete nebo jste dříve pracoval/a jako učitel/ka, napište prosím na jakém stupni a jaká je/byla Vaše aprobace:

8) Pokud pracujete nebo jste dříve pracoval/a jako učitel/ka, napište prosím počet let své dosavadní učitelské praxe:

II. Druhá část zkoumá prestiž učitelského povolání mezi jinými profesemi.

Na seznamu jsou uvedena některá povolání v abecedním pořadí. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce, a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.

1) Bankovní úředník

2) Kněz

3) Lékař

4) Majitel malého obchodu

5) Manažer

6) Ministr

7) Novinář

8) Policista

9) Poslanec

10) Prodávač

11) Profesionální sportovec

12) Programátor

13) Projektant

14) Sekretářka

15) Soudce

16) Soukromý zemědělec

17) Starosta

18) Stavební dělník

19) Truhlář

20) Účetní

21) Učitel na vysoké škole

22) Učitel na základní škole

23) Uklízečka

24) Vědec

25) Voják z povolání

26) Zdravotní sestra

Na dalším seznamu jsou uvedena učitelská povolání podle stupně školských zařízení. Vyberte povolání, kterého si vážíte nejvíce a přiřadte mu 10 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 09 podle osobního uvážení.

1) Učitel na základní škole

2) Učitel na vysoké škole

3) Učitel na vyšší odborné škole

4) Učitel na střední škole

5) Učitel v mateřské škole

6) Učitel ve speciální škole

Pokud byste chtěl/a cokoli sdělit autorce tohoto dotazníku, zde je pro to prostor:

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Vyplněný dotazník nyní prosím uložte a odešlete na e-mailovou adresu prestizms@kraustech.cz

Schránka anonymizuje adresy, z kterých vyplněné dotazníky přichází, takže Vaše odpovědi nebudou spojovány s Vaším jménem. Výzkum je plně anonymní.

Příloha 3 Scénář strukturovaného rozhovoru

Dobrý den, před časem jste přislíbil/a účast ve výzkumu na téma prestiž učitelů. Děkuji Vám za projevenou důvěru. Ujišťuji Vás, že informace z tohoto rozhovoru budou použity pouze pro účel výzkumu. Vaše odpovědi nebudou spojovány s Vaším jménem. Pro Vaši identifikaci (pro napsání diplomové práce) použiji jen charakteristiky jako je věk a školský stupeň, kde působíte. Pokud byste měl/a jakékoli dotazy, neváhejte se zeptat.

Nejprve pár slov o mě a mém výzkumu. Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v navazujícím magisterském oboru a píšu diplomovou práci na téma prestiže učitelství. V minulém roce (2015) jsem uskutečnila první část výzkumu na téma prestiže učitelské profese. *(Případně Vám mohu zaslat anotaci práce či doplnit další informace.)*

V první řadě bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který jsem využívala ve zmíněné první části výzkumu. Až dotazník vyplníte – zabere to cca 15 minut, tak jej uložte a pošlete sem (do chatu, mailu). Není nutné, abychom rozhovor zvládli během pár minut, klidně si dejte na čas.

Poslat dotazník v pdf.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Nyní bych Vás ráda seznámila s výsledky dotazníkového šetření u 220 respondentů - učitelů. Výsledky hodnocení 26 povolání dopadly hodně podobně, jako v šetření Centra pro výzkum veřejného mínění 2013. Učitelé hodnotili mnohem výše povolání kněze a trochu výše i učitelská povolání. *(Případně Vám mohu zaslat tabulky se shrnutými výsledky.)*

Učitelská profese se dle škál prestiže povolání těší poměrně vysoké prestiži. Máte pocit, že je učitelské povolání prestižní? Proč ano/ne?

Co Vám běželo hlavou, když jste hodnotil/a jednotlivá povolání? Jaké aspekty Vás ovlivnily při hodnocení povolání – co způsobuje, že si nějakého povolání vážíte?

Zajímavější výsledky má část hodnocení učitelských povolání dle školských stupňů. Každá skupina respondentů – rozdělená dle týchž kritérií – školských stupňů, kde působí, zvolila svou profesi jako tu, které si nejvíce váží. Tedy učitelé mateřských škol, když hodnotili učitelská povolání, hodnotili sebe nejvýše (průměrně 8 – 9 bodů). Tento výsledek se opakoval u všech skupin, až na učitele vyšších odborných škol. Ti sebe sama umístili průměrně až na 4. místo a na 1. dosadili učitele vysokých škol. Ostatní skupiny shodně označily učitele

vyšších odborných škol jako povolání, kterého si nejméně váží. V průměru nejlépe dopadli učitelé základních škol, kteří obsadili pomyslné první místo.

Je tento popis srozumitelný? Mohu Vám případně zaslat jednoduchou tabulku s výsledky.

Co způsobuje, že si nejvíce vážíte právě učitele na ...? Bylo těžké to ohodnotit?

Jako učitel/ka.... (stupeň), jak si vysvětlujete, hodnocení Vašich kolegů? (Viz zaslaný dokument PARTICIPANT_UČ.) Zajímá mě, jestli Vás napadá důvod k tomu, proč učitelé vždy posuzují sebe jako „nejprestižnější“ - hodnotí se v průměru nejvíce body, tedy svůj školský stupeň.

Doplňující otázka pro učitele VOŠ: Všichni učitelé (v mém vzorku), s výjimkou těch z VOŠ hodnotí sebe v průměru jako „nejprestižnější“ (nejvíce si váží svého školského stupně). Napadá vás nějaký důvod, proč by to tak mohlo být?

Děkuji mnohokrát za Vaše odpovědi.

Učitelská profese se dle škál prestiže povolání těší poměrně vysoké prestiži. Máte pocit, že je učitelské povolání prestižní? Proč ano/ne?

Obečně vzato mezi prestižní v porevoluční době moc nepatří. Je to kvůli vzpomínkám na soudružky učitelky a napomáhá tomu nízká úroveň odměňování ve společnosti, kde peníze jsou až na prvním místě. Vedení škol navíc vesměs raději stojí na straně rodičů, než svých vlastních zaměstnanců - učitelů. VŠ učitelé vědci možná trochu vyčnívají. Pro mě - a zřejmě to platí i pro respondenty - je to posláním, takže zde bych viděl důvod větší prestiže oproti průměru populace.

Co Vám běželo hlavou, když jste hodnotil jednotlivá povolání? Jaké aspekty Vás ovlivnily při hodnocení povolání – co způsobuje, že si nějakého povolání vážíte?

Hlavou mi běželo, že to vlastně dělám nerad a je to pro mě umělé a nepřesné. Zejména část s povinným přidělením 01 jednomu z učitelských povolání.

Co způsobuje, že si nějakého povolání vážíte? - Snažím si vážit víceméně všech. Kategorie učitel/kněz/lékař ale u mě vyčnívá - jde o posláním (viz výše) :-)

No, kritérium. Souboj mezi: „*všichni jsou důležití*“ x „*přiznej si, že podvědomě to tak nebereš*“. Bodové hodnoty jsou výsledkem momentálního impulsu - na druhou stranu to může být i výhoda, protože to mohlo vyřadit racionální filtr :-)

Ještě postřeh - třeba u vojáka z povolání: zejména dnes si člověk uvědomuje, jak jsou důležití. Na druhou stranu po zhlédnutí dokumentu *Výchova k válce* (minulý pátek na ČT2) a vzhledem k mému životnímu heslu „*armády všech zemí vy*** si p***!*“ je prostě voják poslední.

A ještě jeden: hodnocení mateřinek na posledním místě je u mě asi ovlivněno stykem s materiálem, který od nás po maturitě do školek posíláme...

Co způsobuje, že si nejvíce vážíte právě učitele na VŠ? Bylo těžké to ohodnotit?

Nikoli, toto se mi hodnotilo snadno. Setkání s prof. Machovcem mi změnilo život.

Jako učitel SŠ a VOŠ, jak si vysvětlujete, hodnocení Vašich kolegů? (Viz zaslaný dokument PARTICIPANT_UČ.) Zajímá mě, jestli Vás napadá důvod k tomu, proč učitelé vždy posuzují sebe jako „nejprestižnější“ - hodnotí se v průměru nejvíce body, tedy svůj školský stupeň.

Asi jsem už naznačil před chvílí: protože jsme neutekli a máme svou práci rádi - považujeme ji za poslání. Dnes je populární pojem bublina: žijeme ve své bublině a ta se liší od obecného pohledu. Nejsme úči, máme poslání. Takže naše sebehodnocení zřejmě nějak kompenzuje pohled okolí bubliny a další - i finanční - nevýhody.

Ta sebechvála tam bude hrát roli, prostě to, co dělám já, je důležité. Každý stupeň si může najít zdůvodnění: MŠ - staráme se o maláčky, jsme takové mámy, ZŠ: klademe základy, SŠ: dovedeme je k dospělosti, nasměrujeme je k nějaké odbornosti, VŠ: vzděláváme elitu národa.

Všichni učitelé (v mém vzorku), s výjimkou těch z VOŠ hodnotí sebe v průměru jako „nejprestižnější“ (nejvíce si váží svého školského stupně). Napadá vás nějaký důvod, proč by to tak mohlo být?

To je zajímavý výsledek. Možná by stálo za uvažení další zkoumání. Pokud bych mohl stanovit hypotézu, která je ale velmi vachrlatá, jen mě nenapadá nic jiného - možná to souvisí s náhledem na tento typ školy. VOŠ je ztrátový formát. Po prvních slibech, že by v rámci terciárního stupně měly možnost udělovat bc., přestaly být brány vážně. DIS mnohdy nic neřeší, armády bakalářů vyráběné od minulé dekády mají vyšší vzdělání. Učitelé vidí i materiál, jaký na VOŠ dnes chodí (pokles kvality, dnes každý raději na soukromou VŠ, na VOŠ jde jen úplný zbytek středoškoláků, někdy jen na rok před dalšími přijímačkami). Z Evropské to známe taky + je tam patrný pokles zájmu. I na dni otevřených dveří, i z potíží, jak naplnit třídy. Ted' v zimě se na oboru sociální práce (denní studium) slučovaly dvě třídy do jedné, nenaplnily se po 3(!) kolech přijímacího řízení. A tak se ptám, jestli celkové vnímání VOŠ nemá vliv na sebehodnocení vyučujících...